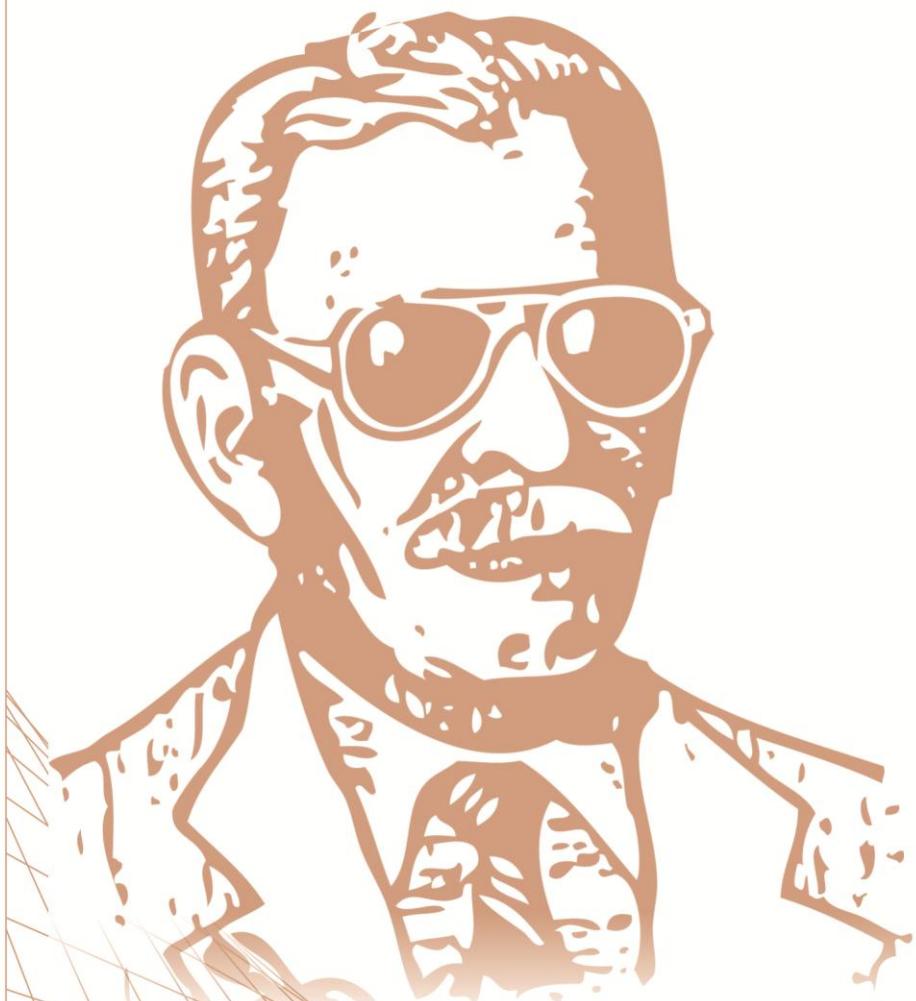


# III FIPED - FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA

HOMENAGEM A CEGO ADERALDO  
A FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO

FECLESC - Quixadá-CE  
de 10 a 13 de novembro de 2010



REALIZAÇÃO: APOIO:





**Governo do Estado do Ceará  
Secretaria da Ciência, Tecnologia e Educação Superior.**

**Universidade Estadual do Ceará – UECE**

**Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central – FECLESC.**

Rua José de Queiroz Pessoa, 2554 – (88) 34451036/1039 - CGC 07.885.809/0001-97.

## **RELATÓRIO**

### **III - FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA – III FIPED INTRODUÇÃO**

O presente relatório apresenta um balanço das atividades realizadas durante o III Fórum Internacional de Pedagogia – III FIPED realizado na Faculdade de Educação, Ciências e Letras – FECLES, unidade localizada na cidade de Quixadá da Universidade Estadual do Ceará – UECE, no período de 10 a 13 de novembro de 2010.

O Fórum Internacional de Pedagogia – FIPED, teve sua terceira realização em 2010 no período de 10 a 13 de novembro, na Faculdade de Educação, Ciências e Letras – FECLESC, Campus avançado da UECE, na cidade Quixadá no Ceará. Ao igual do que as versões anteriores, sua realização se deu em cidades médio porte: Pau dos Ferros – RN (2008), Campina Grande – PB (2009), Quixadá – CE (2010) e o próximo, o IV FIPED, acontecerá na Parnaíba – PI (2011).

A programação do FIPED se constitui de conferências e palestras a serão realizadas por professores convidados, nas quais enfocarão políticas e experiências de pesquisa na graduação. Já as oficinas primam pela elaboração de um pré-projeto de pesquisa individual, constituindo-se, portanto, em instrumentos fundamentais para que o Fórum cumpra seu objetivo de criar um lugar no qual o graduando se engaje sistematicamente na pesquisa.

As oficinas visam, portanto, a suprir uma lacuna específica percebida ao longo da história do Curso de Pedagogia e outras licenciaturas de que muitos alunos estudam em Universidades em que a pesquisa não se faz ou está pouco presente. Dessa forma, integrando o Fórum, estes estudantes participam de palestras que discutem a importância da pesquisa na graduação, interagem com colegas de outras IES, apresentando suas pesquisas e, ao retornarem para suas instituições, levam, além do debate e do relato do que presenciaram, o pré-projeto como algo concreto sobre como começar sua efetiva participação na pesquisa.

Ao igual do que os outros, o III-FIPED pode ser considerado um sucesso em todos os aspectos. Tivemos uma participação de 1584 estudantes de graduação, foco e prioridade deste evento, 280 estudantes de Pós-Graduação; 100 professores inscritos embora a participação tenha sido maior e 4 professores convidados da Universidade Nacional de El Salvador: Delmy Duarte, Nilson Antonio Ramires, Sara Vilma Rodriguez e Geovany Oswaldo Torres. Além destes, tivemos convidados de outras instituições como a Profª. Selma Garrido Pimenta da USP, Lourdes Paniago e Leonor Paniago da UFGO, Profª. Socorro Lucena da UECE, Prof. Luis Távora da UFC, Profª. Cristiane Nepomuceno da UEPB, Roberto Leher da UERJ, além de muitos outros dos quais não lembro o nome. Outros que confirmaram suas vindas como o Prof. José de Vasconcelos Correia (Universidade do Porto), Profs. Pedro González, Félix Rodrigues e Manoel Salvador de Portugal; a Profª Xinia Salmerón Alpízar da Universidade de Costa Rica, profª. Maria Lúcia Pessoa Sampaio da UERN, Prof. Valdir Berzotto da USP,

Profª. Daniela Eufrásia, Prof. Gilton Sampaio de UERN, mas que, lamentavelmente, por motivos de força maior não puderam comparecer.

No que se refere a trabalhos inscritos, tivemos um total de 406 trabalhos completos e 648 resumos, distribuídos em 35 Grupos de Trabalho – GT's. Houve também a apresentação de 12 Mesas Redondas sobre temas variadas e 30 Oficinas Temáticas.

A criação desse espaço de discussão desempenha, sem dúvida, uma função importante na dinamização dos currículos dos Cursos de Pedagogia e demais licenciaturas. Estas, dentre outras exigências, colocam como necessidades emergentes a capacidade que os professores universitários devem ter de conduzir as aulas da Graduação em Pedagogia, e demais áreas da docência. Uma estratégia para que os discentes possam articular, desde os primeiros dias de aula, o aparato teórico das disciplinas, a um trabalho de investigação acerca de um tema de seu interesse. Possibilitando, dessa forma, ao aluno exercitar a sua própria palavra, dando os primeiros passos para a construção da autonomia profissional e intelectual por meio da pesquisa.

A quantidade de trabalhos apresentados evidencia que, estes eventos, são o espaço adequado para que os futuros docentes apresentem os resultados de suas pesquisas e troquem experiências com seus pares de outras instituições de ensino superior - IES, fato este que torna a seu processo formativo muito mais rico, resultando na formação de docentes mais qualificados.

Nesse sentido, temos plena convicção de que o apoio recebido por parte da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, através do Programa de Apoio a Eventos no País – PAEP, foi de fundamental importância para o sucesso do evento. A seguir apresentamos os comprovantes da prestação de contas comprovando que os recursos disponibilizados (R\$ 18.000,00), foram devidamente aplicados na realização do evento.

PÚBLICO	ESPERADO	EFETIVADO
Professores/Pesquisadores	160	180
Professores de Educação Básica	100	100
Alunos de Pós-Graduação	100	280
Alunos de Graduação	1500	1584
Profissionais	80	93
Convidados	15	24
Total	1955	2084

Prof. Dr. Jorge Alberto Rodriguez

Presidente da Comissão Organizadora

## SUMÁRIO

1.(DES)CAMINHOS DA HISTÓRIA ENSINADA: EDUCAÇÃO E RESISTÊNCIA EM FORTALEZA (1972-1985)

*Cícero Avelino Lima  
Pablo Rodrigo da Silva*

2. A CONTRIBUIÇÃO DAS DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NAS LICENCIATURAS DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE

*Fabiene Soares de Lima  
Maria Antonia Teixeira da Costa*

3. A IMPORTÂNCIA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA PARA A INSTITUIÇÃO ESCOLAR

*Karla Danielly Ferreira da Cruz  
Fabiene Soares de Lima  
Arilene Maria Soares de Medeiros*

4. QUANDO AS MEMÓRIAS NARRAM NOSSA HISTÓRIA: AUTOBIOGRAFIA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES

*Marcilânia Gomes Alcântara  
Sonaly Elias  
Vanessa Freitas de Lira  
Débia Suênia da Silva Sousa*

5. O PROCESSO DE GESTÃO ESCOLAR DESENVOLVIDO EM UMA ESCOLA NO MUNICÍPIO DE TIANGUÁ-CEARÁ

*Nadja Rinelle Oliveira de Almeida  
Maria Cássia de Sá.*

6. UMA ABORDAGEM ACERCA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA E AUTONOMIA ESCOLAR

*Francisca Basílio Nogueira- Graduanda  
Uzimara Alexandre da Silva  
Arilene Maria Soares de Medeiros*

7. UMA ENCANTADORA DE CRIANÇAS: VIDA E OBRA DE SYLVIA ORTHOF

*Adna Soares de Souza Medeiros  
Luciany Katariny da Silva Alves  
Maria do Socorro da Silva  
Verônica Maria de Araújo Pontes*

8. “FLEXIBILIDADE” DO TRABALHO ESCOLAR E AUTONOMIA DOCENTE

*Rosimeri dos Santos Silva  
Arlete Pereira Moura*

9. Aproximações Críticas sobre a Sociedade da Informação

*Francisca Janderline da Silva Nobre  
Francisco Davy Matias de Araújo  
Wellyna Gonçalves Jucá  
Vânia Alexandrino Leitã*

10. O ENSINO DE LITERATURA ATRAVÉS DE NOVAS PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS

*Magno da Nóbrega Lisboa*

11. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE QUÍMICA DO ENSINO MÉDIO E O VESTIBULAR PARA O CURSO DE QUÍMICA DA FAEC

*José Ossian Gadelha de Lima  
Janice Aurélio Lopes*

12. “TRÊS HISTÓRIAS E UMA TERRA”: VISITANDO A HISTÓRIA AGRÁRIA DO BRASIL.

*Alcione Ferreira da Silva*

*Magno da Nóbrega Lisboa*

13. A REALIDADE DO ENSINO DE QUÍMICA NO 9º ANO DAS ESCOLAS DE NÍVEL FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE CRATEÚS-CE

*José Ossian Gadelha de Lima*

*Lídia Kênia Alves Barbosa*

14. A FORMAÇÃO EM PESQUISA DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM NUTRIÇÃO

*Camila Almada Nunes*

*Lidiane Sousa de Lima*

*Jacques-Therrien*

15. A INFLUÊNCIA DO PENSAMENTO MARXISTA NA OBRA DE FLORESTAN FERNANDES

*Lucíola Andrade Maia*

*Carísia Maia Pinheiro*

16. DA FÁBRICA À ESCOLA: ESCOLA NOVA E PEDAGOGIA DA QUALIDADE TOTAL

*José Rômulo Soares*

17. O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: A ESCRITA ESPONTÂNEA COMO COMPONENTE DESSE PROCESSO

*Amanda Nunes Pereira*

*Laize Helena Alves da Silva*

*Anara Nunes Pereira*

*Geralda Macedo*

18. A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO ÂMBITO DO PROEJA: A EXPERIÊNCIA DO COLÉGIO AGRÍCOLA VIDAL - UFPB

*Amanda Nunes Pereira*

*Diogo Fernandes da Silva*

*Anara Nunes Pereira*

19. GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: DESAFIO DO SÉCULO XXI

*Amanda Nunes Pereira*

*Laize Helena Alves da Silva*

*Anara Nunes Pereira*

*Maria Aparecida Valentim Afonso- orientadora*

20. ANISIO TEIXEIRA E O PAPEL DA EDUCAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA

*Thacyana Karla de Araújo Ferreira*

*Glória Maria Tomé de Souza*

21. ESCOLA E ENSINO MÉDIO INDÍGENA TREMEMBÉ DE ALMOFALA – CE

*Maria do Socorro Sousa e Silva*

22. ESCOLA TREMEMBÉ E INCLUSÃO SOCIAL

*Maria do Socorro Sousa e Silva*

23. ESCOLANOVISMO E NACIONAL-DESENVOLVIMENTISMO EM PAULO FREIRE: CRÍTICAS E POLÉMICAS

*Pedro Claesen Dutra Silva*

24. RESSIGNIFICANDO O CONHECIMENTO MATEMÁTICO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

*Hélida Mota de Aquino*

*Érica Renata Clemente Rodrigues*

*Francisca Maria Gomes Cabral Soares*

25. AS EMOÇÕES NA SALA DE AULA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: O PROFESSOR E A RESOLUÇÃO DE CONFLITOS

*Jaciária de Medeiros Morais*

*Messias Dieb*

26. ESPERANDO GODOT A ESPERANDO DEUSIMAR: A ADAPTAÇÃO COMO TRADUÇÃO E FERRAMENTA PEDAGÓGICA.

*Soraya Ferreira Alves*

*Mestrando Gilson Soares Cordeiro*

27. Sertania: A diversidade do lugar e do Ser (tão) interior como raízes de uma Educação para brasilidade

*Markison Jose de Lira*

*Walter Pinheiro Barbosa Junior*

28. Prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos:

*Metodologias e recursos para alfabetização*

*Aluska Andrs Costa de Medeiros*

*Eliane Brito de Lima*

29. AUTORIDADE, LIBERDADE E AUTONOMIA: REFLEXÕES SOBRE A ATUAÇÃO DO EDUCADOR NO AMBIENTE PEDAGÓGICO

*Francisca Luana Laurentino Negreiros Lima*

30. “É MAIS FÁCIL ESQUECER AS COISAS ATUAIS QUE AS DO PASSADO” (D. Nete). DAS VIVÊNCIAS, DAS MEMÓRIAS.

*Amélia Soares André*

*Francisco Irapuan Ribeiro,*

*Marcos Adriano Barbosa de Novaes*

31. A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E O TRABALHO PEDAGÓGICO: UMA REFLEXÃO A PARTIR DOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UERN

*Joyceana Carneiro de melo*

*Simone Batista Costa*

*Arilene Maria Soares de Medeiros*

32. UM OLHAR SOBRE A INCLUSÃO DIGITAL DE IDOSOS

*Fco. Aristides Marques Ripardo*

*Maria Valcidéia do Nascimento*

33. “TRÊS HISTÓRIAS E UMA TERRA”: REVIRANDO O TAPETE DA HISTÓRIA AGRÁRIA DO BRASIL.

*Alcione Ferreira da Silva*

*Magno da Nóbrega Lisboa*

34. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O USO DA TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

*Vera Lúcia Lopes de Oliveira*

*Sílvia Helena de Sá Leitão Morais Freire*

*Mário César Sousa de Oliveira*

35. A EDUCAÇÃO POPULAR COMO INSTRUMENTO DE MEDIAÇÃO NO PROCESSO DE INCLUSÃO SOCIAL DE ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI

*Silvia Letícia Carneiro Araújo*

*Iziane Silvestre Nobre*

*Maria das Dores Alves Sousa*

36. DA FÁBRICA À ESCOLA: ESCOLA NOVA E PEDAGOGIA DA QUALIDADE TOTAL

*José Rômulo Soares*

37. CULTURA POPULAR: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

*Maria Deniz de Sousa Machado*

**38. A BRINQUEDOTECA: EDIFICANDO O CONHECIMENTO MATEMÁTICO NA CRIANÇA**

*Albanice dos Santos Souza  
Gilmária Cristina de Lira Góis*

**39. OS ESPAÇOS DE ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NO SENAI– DESAFIOS E PERSPECTIVAS**

*Luzimara Alexandre da Silva  
Ana Amélia do Nascimento  
Normandia de Farias M. Medeiros*

**40. POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA DA UFRN/CERES**

*Otilia Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas  
Patrícia dos Santos Cunha  
Maria Aparecida de Souza Dantas  
José Geraldo de Medeiros Júnior*

**41. A FORMAÇÃO EM PESQUISA DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM NUTRIÇÃO**

*Camila Almada Nunes  
Lidiane Sousa de Lima  
Jacques-Therrien*

**42. A INFLUÊNCIA DO PENSAMENTO MARXISTA NA OBRA DE FLORESTAN FERNANDES**

*Lucíola Andrade Maia  
Carísia Maia Pinheiro*

**43. DA FÁBRICA À ESCOLA: ESCOLA NOVA E PEDAGOGIA DA QUALIDADE TOTAL**

*José Rômulo Soares*

**44. O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: A ESCRITA ESPONTÂNEA COMO COMPONENTE DESSE PROCESSO**

*Amanda Nunes Pereira  
Laize Helena Alves da Silva  
Anara Nunes Pereira  
Geralda Macedo (Orientadora)*

**45. A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO ÂMBITO DO PROEJA: A EXPERIÊNCIA DO COLÉGIO AGRÍCOLA VIDAL - UFPB**

*Amanda Nunes Pereira  
Diogo Fernandes da Silva  
Laize Helena Alves da Silva  
Anara Nunes Pereira*

**46. GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: DESAFIO DO SÉCULO XXI**

*Amanda Nunes Pereira  
Laize Helena Alves da Silva  
Anara Nunes Pereira  
Maria Aparecida Valentim Afonso*

**47. ANISIO TEIXEIRA E O PAPEL DA EDUCAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA**

*Thacyana Karla de Araújo Ferreira  
Glória Maria Tomé de Souza  
José Rômulo Soares*

**48. ESCOLA E ENSINO MÉDIO INDÍGENA TREMEMBÉ DE ALMOFALA**

*Maria do Socorro Sousa e Silva*

**49. ESCOLA TREMEMBÉ E INCLUSÃO SOCIAL**

*Maria do Socorro Sousa e Silva*

50. ESCOLA NOVISMO E NACIONAL-DESENVOLVIMENTISMO EM PAULO FREIRE:  
CRÍTICAS E POLÊMICAS

*Pedro Claesen Dutra Silva*

51. RESSIGNIFICANDO O CONHECIMENTO MATEMÁTICO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E  
ADULTOS

*Hélida Mota de Aquino*

*Érica Renata Clemente Rodrigues*

*Francisca Maria Gomes Cabral Soares*

52. AS EMOÇÕES NA SALA DE AULA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: PROFESSOR E A  
RESOLUÇÃO DE CONFLITOS

*Jaciária de Medeiros Moraes*

*Messias Dieb*

53. ESPERANDO GODOT A ESPERANDO DEUSIMAR: A ADAPTAÇÃO COMO TRADUÇÃO  
E FERRAMENTA PEDAGÓGICA.

*Soraya Ferreira Alves*

*Mestrando Gilson Soares Cordeiro*

54. SOFTWARE LIVRE NA EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE

*Maria Auricélia da SILVA*

*Dennys Leite MAIA*

55. PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVA E LEGITIMATIÇÃO DOS SABERES DA PRÁTICA  
DOCENTE.

*Maria Zenilda Costa*

56. O TECIDO ERÓTICO NOS CONTOS DE PERRAULT

*Francisca Lailsa Ribeiro Pinto*

*Ana Maria Remígio Osterne*

57. HOMENS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: reflexões a partir da visão de  
estudantes de Pedagogia

58. A GEOGRAFIA INCLUSIVA – A PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA  
PORTADORES DE DEFICIÊNCIA VISUAL

*Marcelo Henrique de Melo Brandão*

*Grazielle Ferreira de Almeida*

*Francisco Tales da Silva*

*Márcio José de Lima Pereira*

*Denilson Duarte Barbosa*59. Sertania: A diversidade do lugar e do Ser (tão) interior como raízes de  
uma Educação para brasiliade

*Markison Jose de Lira-*

*Walter Pinheiro Barbosa Junior*

60. Prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos: Metodologias e recursos para alfabetização  
*Aluska Andrs Costa de Medeiros*

*Eliane Brito de Lima*

61. O PSIQUISMO NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

*Leandra Fernandes do Nascimento*

62. MONITORIA E DOCÊNCIA SUPERIOR NA UFRN/CERES

*Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas*

*Andréia Clarise dos Santos Silva*

*Milena Fernandes de Araújo*

43. GESTÃO DEMOCRÁTICA E PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DESENVOLVIDA NA ESCOLA ESTADUAL PE. EDMUND KAGERER

*Rita de Cássia Dantas de Oliveira*

*Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas*

64. MONITORIA E DOCÊNCIA SUPERIOR NA UFRN/CERES

*Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas*

*Andréia Clarise dos Santos Silva*

*Júlio Cesar Gomes Fonseca*

*Milena Fernandes de Araújo*

65. GESTOR ESCOLAR DO MUNDO CONTEMPORÂNEO

*Luciana Gouveia Machado*

*Anderson Wagner Silva Guilherme*

66. A BRINQUEDOTECA: EDIFICANDO O CONHECIMENTO MATEMÁTICO NA CRIANÇA

*Albanice dos Santos Souza*

*Licencianda em Pedagogia*

*Gilnária Cristina de Lira Góis*

67. AUTORIDADE, LIBERDADE E AUTONOMIA: REFLEXÕES SOBRE A ATUAÇÃO DO EDUCADOR NO AMBIENTE PEDAGÓGICO

*Francisca Luana Laurentino Negreiros Lima*

68. “É MAIS FÁCIL ESQUECER AS COISAS ATUAIS QUE AS DO PASSADO” (D. Nete). DAS VIVÊNCIAS, DAS MEMÓRIAS.

*Amélia Soares André*

*Francisco Irapuan Ribeiro,*

*Marcos Adriano Barbosa de Novaes*

69. A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E O TRABALHO PEDAGÓGICO: UMA REFLEXÃO A PARTIR DOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UERN

*Joyceana Carneiro de melo*

*Simone Batista Costa Arilene Maria Soares de Medeiros*

70. A BRINQUEDOTECA: EDIFICANDO O CONHECIMENTO MATEMÁTICO NA CRIANÇA

*Albanice dos Santos Souza*

*Gilnária Cristina de Lira Góis*

*Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas*

71. POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA DA UFRN/CERES

*Otília Maria Alves de Nóbrega Dantas*

*Patricia dos Santos Cunha*

*Maria Aparecida de Souza Dantas*

*José Geraldo de Medieiro Junho*

73. AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS NO COTIDIANO ESCOLAR SOB A ÓTICA DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: UM ESTUDO LITERÁRIO

*Adelantha Sunnály de Souza Dantas*

*Otilia Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas*

74. MONITORIA E DOCÊNCIA SUPERIOR NA UFRN/CERES

*Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas*

*Andréia Clarise dos Santos Silva*

*Júlio Cesar Gomes Fonseca*

*Milena Fernandes de Araújo*

75. SABERES DOCENTE UM MERGULHO NOS ANOS 60 – CAICÓ/RN

*Francineide Alves dos Santos*

*Otilia Maria Alves de Nóbrega Alberto*

76. UM OLHAR SOBRE A INCLUSÃO DIGITAL DE IDOSOS

*Fco. Aristides Marques Ripardo  
Maria Valcidéia do Nascimento*

77. A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NA ATIVIDADE ESCOLAR

*Maria Leorne Aguiar Neto*

78. O DIÁLOGO DO LEITOR COM O TEXTO

*Patrícia Agripino de Lima*

79. UMA REFLEXÃO ACERCA DA FORMAÇÃO DO (A) PROFESSOR (A) DO ENSINO FUNDAMENTAL I DE ALAGOA GRANDE-PB

*Carlos Kleber Sobral Corlett  
Maria Adriana Chaves do Nascimento Rodrigues*

80.. UM OLHAR SOBRE A DIDATICA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

*Érica Renata Clemente Rodrigues  
Mayra Rodrigues Fernandes Ribeiro*

81. A CRISE DA ESCOLA PÚBLICA EM MOSSORÓ/RN: PERSPECTIVAS DE GESTORES ESCOLARES

*Érica Renata Clemente Rodrigues  
Arilene Maria Soares de Medeiros*

82. ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GESTÃO EDUCACIONAL I: UMA EXPERIÊNCIA NA ESCOLA PÚBLICA

*EDILAZIR LOPES DA CUNHA  
DÉBORA GOMES DO RÉGO  
DENIZE DA SILVA DIAS CRUZ*

83. RESSIGNIFICANDO O CONHECIMENTO MATEMÁTICO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

*Hélida Mota de Aquino  
Érica Renata Clemente Rodrigues  
Francisca Maria Gomes Cabral Soares*

84. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA – UMA DISCUSSÃO SOBRE O CURSO DE MATEMÁTICA DA FACULDADE DE DUCAÇÃO CIÊNCIAS E LETRAS DO SERTÃO CENTRAL - FECLESC.

*Roselene Ferreira Sousa*

85. A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA PRIMEIRA INFÂNCIA: REPENSANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA.

*Maria Betania Soares Brito  
Mythia Williane Ferreira Freitas  
Soraya Maria Barros de Almeida Brandão*

86. DISTÚRBIOS DE COMPORTAMENTO NO ÂMBITO ESCOLAR

*Izabel Cristina Vieira de melo  
Maria Lêda Alves  
Roberto Luiz dos Santos*

87. Educação no espaço não escolar: A diversidade social sendo respeitada

*Érica Patrícia da Silva Galvão*

88. A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

*Maria Betania Soares Brito*

- Mythia Williane Ferreira Freitas*
89. DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA LEITURA E ESCRITA NAS SÉRIES INICIAIS  
*Joice Mary do Nascimento Santos*  
*Waldízia Kíssia Batista Olegário*
90. FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE: ELABORANDO SABERES E CONSTRUINDO NOVAS COMPETÊNCIAS  
*Maria José Faria de Oliveira*  
*Tânia Cristina Meira Garcia*
91. O LUGAR DAS BRINCADEIRAS INFANTIS NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: O QUE PENSAM AS PROFESSORAS  
*Jacilene de Assunção França*
92. AMBIENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÃO E RE-SIGNIFICAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA.  
*Kilvia Bezerra Silva*
93. ORGANIZAÇÃO POPULAR COMUNITÁRIA: CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DA SOCIOECONOMIA SOLIDÁRIA  
*Silvia Letícia Carneiro Araújo*  
*Iziane Silvestre Nobre*  
*Maria das Dores Alves Sousa*
94. PRÁXIS PEDÓGICAS, FORMAÇÃO HUMANA E ORIENTAÇÃO SEXUAL: UM DEBATE DIALÉTICO  
*Romário Ráwlyson Pereira do Nascimento*
95. EDUCAÇÃO AMBIENTAL: O QUE PENSAM ALUNOS DO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL  
*Maruilza Camilo da Silva Vieira*  
*Zildene Francisca Pereira*
96. LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL NUMA PERSPECTIVA DEMOCRÁTICA  
*Francisco de Assis Mendes*
97. A PESQUISA NA FORMAÇÃO MÉDICA: O QUE REVELAM OS DOCUMENTOS NORMATIVOS E O CORPO DOCENTE  
*Pedro Mansueto Melo de Souza,*  
*Clarice Santiago Silveira*  
*Silvia Maria Nóbrega-Therrien.*
98. CIÊNCIA DA MOTRICIDADE HUMANA: A VIVÊNCIA DO CORPO NA ESCOLA  
*Sarlene Gomes de Souza*
99. OS RECURSOS TECNOLÓGICOS NAS ESCOLAS PÚBLICAS NO MUNICÍPIO DE CAICÓ-RN  
*Fabiana Erica de Brito*  
*Rosemária Santos da Costa*
100. O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM CIÊNCIAS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE QUIXADÁ

*Roselene Ferreira Sousa*

101 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A LEI 10.639/03: ENTRE AS (IM) POSSIBILIDADES E OS DESAFIOS DE SUA APLICAÇÃO NO COTIDIANO ESCOLAR NA CIDADE DE ALAGOA GRANDE-PB

*Maria Adriana Chaves do Nascimento Rodrigues*

*Carlos Kleber Sobral Corlett*

102 EDUCAÇÃO AMBIENTAL, EDUCAÇÃO INTEGRAL E AUTONOMIA SOCIAL: REFLEXÕES E PRÁTICAS CONTEMPORÂNEAS

*Camila Amaral Nóbrega de Medeiros*

*Jeane Fernandes De Araújo*

*Marcioneide De Lima Tertuliano*

103 IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO PARA A PERMANÊNCIA OU DESISTÊNCIA DE ALUNOS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I

*Gilvanete Maria da Silva*

*Zildene Francisca Pereira*

104 TRABALHO E CONSTITUIÇÃO DO SER SOCIAL: UMA INCURSAO NA ONTOLOGIA LUKACSIANA

*MARTEANA FERREIRA DE LIMA*

105. REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ESCRITA EM UMA ESCOLA PÚBLICA

*Lilianne Moreira Dantas*

106. A contribuição da educação em saúde mediada pelo agente comunitário de saúde e o saber científico dos profissionais de saúde

*Danielle Christiane leite da silva*

*Clécio Alves dos Santos*

107. O DESAFIO DA CONSTRUÇÃO COLETIVA DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

*Milene Kinlliane Silva de Oliveira*

*Maria José de Lima*

*Isabel Magda Said Pierre Carneiro*

*Maria Marina Dias Cavalcante*

108. ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GESTÃO EDUCACIONAL I: UMA EXPERIÊNCIA NA ESCOLA PÚBLICA

*EDILZAR LOPES DA CUNHA*

*DÉBORA GOMES DO RÊGO*

*DENIZE DA SILVA DIAS CRUZ*

109 O PLANEJAMENTO COMO ELEMENTO NORTEADOR DA PRÁTICA DOCENTE

*Francicleide Cesário de Oliveira FONTES*

*Maria Gislânia BENTO*

110. EXPRESSIVIDADE, EMOÇÃO, A NORMA E OS DESVIOS: AS MIL E UMA FACES DO ESTILO.

*Francisco Fransuelo da Costa Soares*

111. EXPRESSIVIDADE, EMOÇÃO, A NORMA E OS DESVIOS: AS MIL E UMA FACES DO ESTILO.

*Francisco Fransuelo da Costa Soares*

112. AS FORMULAÇÕES E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE FREIRE NA EJA

*Senildo Henrique da Silva*

*Aline Araújo Xavier de Lima*

*José Mateus do Nascimento*

113 AS TECNOLOGIAS MIDIÁTICAS E DIGITAIS DE COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO NO FAZER PEDAGÓGICO DO EDUCADOR

*José Newton da Silva*

114 A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E O TRABALHO PEDAGÓGICO: UMA REFLEXÃO A PARTIR DOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UERN

*Simone Batista Costa*

*Joyceana Carneiro de Melo*

*Arilene Maria Soares de Medeiros*

115 INCLUSÃO NAS ESCOLARES REGULARES DE CAMPINA GRANDE – PB

*Ires Lopes correia*

*Fernanda Alves Celestino*

*Shirlene Ferreira Simplício*

116. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: ELEMENTO INDISPENSÁVEL À PRÁXIS PEDAGÓGICA.

*Maria Cecília Farias Paiva*

*Maria Erislândia de A. Gama*

*Ciclene Alves*

117. GESTÃO PEDAGÓGICA: UMA PROPOSTA DEMOCRÁTICA

*Pâmela Félix Freitas*

*Emanuelle Oliveira da Fonseca*

*Erich Cardonha Sampaio*

118. O CONHECIMENTO INTERDISCIPLINAR NO CURRÍCULO DOCENTE CONTEMPORÂNEO

*Joelina Kely Silva Moreira:  
Silvia Elizabeth Moraes*

119. UM ESTUDO TEÓRICO E PRÁTICO DE COMO ANALISAR UM LIVRO DIDÁTICO EM GEOGRAFIA.

*Erika Roberta S. de Lima  
Dayse M. de Sousa  
Taiyuan Acy Nunes Gomes*

120. UM OLHAR SOBRE A DIDÁTICA DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA

*POLIANA LINHARES DA SILVA  
Mayra Rodrigues Fernandes Ribeiro*

121. UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Jandimara Cristina Paulino da Silva  
Maria José Brandão Ferreira  
Maria Aparecida Valentim Afonso*

122. A Geografia da Cidade na Produção Cinematográfica: Uma Abordagem Transversal no Ensino Fundamental

*Aleandra de Paiva  
Ana Cristina Bessa  
Thayane Alves*

123. A GESTÃO DO TRABALHO ESCOLAR NA ÓTICA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

*Milene Trajano da Silva  
Maria das Graças Ferreira de Lima*

124. GESTÃO EDUCACIONAL: EM DISCUSSÃO A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DOCENTE

*Ana Paula Gomes de Oliveira  
Marcicleide da Silva Araújo  
Taíssa Santos de Lima  
Maria das Graças Ferreira de Lima*

125. USO DO JARDIM COMO MATERIAL DIDÁTICO PARA O ENSINO DE BOTÂNICA NA FACULDADE DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E LETRAS DO SERTÃO CENTRAL.

*Regis da Cruz Paulino  
Vaneiccia dos Santos Gomes  
João Paulo Silva Almir  
Francisca Raimunda Oliveira*

126. A EDUCAÇÃO POPULAR COMO INSTRUMENTO DE MEDIAÇÃO NO PROCESSO DE INCLUSÃO SOCIAL DE ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI

*Silvia Letícia Carneiro Araújo  
Iziane Silvestre Nobre  
Maria das Dores Alves Sousa*

127. SOCIEDADE DE CLASSES: TRABALHO, EDUCAÇÃO E EXCLUSÃO FEMININA

*Raquel da Silva Barros  
Ms. Simone dos Santos Machado Nascimento*

128. O PLANEJAMENTO COMO ELEMENTO NORTEADOR DA PRÁTICA DOCENTE

*Francicleide Cesário de Oliveira FONTES*

*Maria Gislânia BENT*

## **RELAÇÃO DE TRABALHOS**

### **(DES)CAMINHOS DA HISTÓRIA ENSINADA: EDUCAÇÃO E RESISTÊNCIA EM FORTALEZA (1972-1985)**

Cícero Avelino Lima  
Graduando em História- UFC  
pciceroavelino@yahoo.com.br  
Pablo Rodrigo da Silva  
Graduando em História- UFC  
pablohistor@yahoo.com.br

A História ao longo de tempos exerceu fascínios, foi utilizada como mecanismo de justificação, julgo e exaltação de pessoas e instituições. No Brasil, por exemplo, ela foi introduzida nos currículos educacionais obrigatórios no século XIX, com o objetivo político de forjar uma identidade nacional. Podemos conferir através da historiografia que esse papel continuou a ser exercido, ampliando o seu campo de atuação e se adequando às necessidades elencadas de cada época. “*As causas, em história como em outros domínios, não são postuladas. São buscadas*”<sup>1</sup>.

A respeito do ensino de História brasileira, especificamente quero delimitar um período que me chama atenção: conhecido como Ditadura Militar (1964-1985) aliado a utilização da educação histórica por esse regime. A aproximação desse objeto foi se desenvolvendo, acreditamos, a partir de leituras relacionadas a esse tema e a uma pesquisa realizada por nós sobre Osmírio de Oliveira Barreto, quando este era o então Diretor do Museu do Ceará (1971-1991). Um dos focos da pesquisa foi a discussão da cultura cívica na educação museológica. Esta nos proporcionou um diálogo entre Ditadura Militar, patrimônio cultural e educação.

Após o golpe militar de 1964, a educação assume um papel cada vez mais determinante e condicionador na sociedade, ela se vincula ao ideário de segurança nacional e de desenvolvimento econômico, comungando com a política norte-americana<sup>2</sup>, que nesse período era de seu interesse formar aliados na América Latina para afastar qualquer vestígio de influência soviética<sup>3</sup>. Em 1971, o então presidente da República Garrastazu Médici decreta a lei 5692/71, que tinha como finalidade direcionar o ensino de 2º grau para a habilitação profissional, essa medida objetivava remanejar o jovem para o mercado de trabalho suprindo a necessidade do país “capitalista moderno em ascensão”. Este jovem por sua vez estaria afastado das universidades, o que era visto com satisfação pelos militares. Jovens empenhados em trabalhos e sem tempo “ocioso”.

Desta forma podemos analisar que a educação foi um eficaz mecanismo que colaborou na ratificação e permanência dos militares no poder. Criava-se um diálogo direto da importância da estrutura: Economia, segurança, educação e progresso. O que para uma parte da população, especificamente a classe média, o Brasil nunca havia estado tão bem.

<sup>1</sup> LE GOFF, Jacques. Prefácio in: BLOCH, Marc. *Apologia da História: ou o ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

<sup>2</sup> Ver MELO, Francisco Egberto de. *A cultura cívica na educação cearense (1963-1973): Na tapeçaria da História, entre o “livro da professora” e os festejos à pátria e ao progresso*. Dissertação de Mestrado em história Social. Universidade Federal do Ceará (UFC). Fortaleza, 2006.

<sup>3</sup> Ver FICO, Carlos. *O grande Irmão: da Operação Brother Sam aos anos de chumbo. O governo dos Estados unidos e a ditadura militar brasileira*. 1. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

Na esfera estadual, o então governador do Ceará, Cesar Cals, em consonância com o poder federal, decretou a lei de nº 9.636, de 31 de outubro de 1972, que, em sua apresentação, colocava como finalidades

Imprimir sentido de unidade, integração e racionalidade ao processo educativo, visando à formação e integração do educando, tanto pela auto-realização e qualificação para o trabalho, como pelos princípios de civismo, liberdade e solidariedade humana.<sup>4</sup>

Podemos perceber a sintonia que existe entre o decreto estadual e a mencionada lei federal 5692/71. Apontando a importância de uma educação integrada, harmônica em torno dos princípios de modernidade, que para alcançar este objetivo o estudante precisaria receber uma educação preparatória para o mercado de trabalho. Toda idéia respaldada no princípio de progresso. O civismo<sup>5</sup> tinha um forte papel de homogeneizar os cidadãos ocultando as relações de poder e dominação do estado militar.<sup>6</sup>

No Artigo 6º do capítulo II, é evidenciado a obrigatoriedade da *inclusão de Educação Moral e Cívica (...), disposto do decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969.*<sup>7</sup> As disciplinas de ciências humanas representavam uma afronta para autoridade militar, pois estas traziam consigo o potencial de reflexão a respeito do que estava sendo colocado em termos de organização social. EMC já existia como currículo de muitas escolas, mas após o Golpe de 1964, esta teve o seu papel ampliado. A nova proposta seria esvaziar a “subversividade” das discussões da História, Geografia, e outras, a ponto de transformar o papel dessas ciências como a simplória reprodução de um conjunto de fatos políticos institucionalizados com toda parcialidade estatal possível. No caso da Geografia, apresentava as “maravilhas naturais” do Brasil na perspectiva de exaltação e ufanismo do país. Dessa forma, na maioria das instituições educacionais, as disciplinas de História e Geografia foram substituídas pela Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil (OSPB) em nível de 1º grau.

Ainda em 1969, foram autorizados os cursos de formação de professores de curta duração, consequentemente formando cada vez mais educadores generalistas “sem possibilidades” de trazer reflexões a respeito de discussões sociais. Esta ação fazia parte do projeto de educação tecnicista, desenvolvimentista dos militares. Mas o golpe maior estava por vir, *o governo federal baixou a portaria 790 em 1976 proibindo os professores de História e Geografia de darem aulas no 1º grau*<sup>8</sup>. Desta forma, os professores generalistas de Moral e Cívica ficariam com a responsabilidade de formar os alunos até os 14 anos, e os professores de História e Geografia ficariam com as poucas aulas destinadas a formação do 2º grau. Podemos perceber que existe um fio condutor entre as ações empreendidas pelo estado militar, que levava a destruição de uma vez por todas da possibilidade de se fazer uma educação pensante.

Muitos professores não aceitaram os (des)caminhos da educação proposta pelos militares. Estes desenvolveram estratégias para passar conteúdos que não faziam parte dos currículos:

<sup>4</sup> Lei Nº 9.636/72, Art. 1.º APUD *Guia Educacional de Fortaleza*. Superintendência do Desenvolvimento do Estado do Ceará, 1974.

<sup>5</sup> Uma reflexão sobre civismo ver BITTENCOURT, Circe Maria F.. Pátria: Civilização e trabalho. São Paulo: Ed. Loyola, 1990.

<sup>6</sup> Utilizei algumas observações de FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História ensinada*. São Paulo: Papirus, 2008. e BITTENCOURT, Circe. Identidade nacional e Ensino de História in: KARNAL, Leandro (org.). *História na sala de aula*, São Paulo: Contexto, 2008.

<sup>7</sup> Idem 4.

<sup>8</sup> FONSECA, 2008, pág.27.

Conseguiam-se pelas mais variadas razões, lecionar História do Brasil em vez de EMC e até de OSPB. E grande parte dos professores que conscientemente se especializavam em EMC, e particularmente em OSPB, as utilizava muito mais para fornecer aos alunos um transitável instrumento de crítica ao regime autoritário do que para justificá-lo<sup>9</sup>.

A presente proposta de pesquisa tem o intuito de trazer reflexões a respeito das permanências deixadas por esse período de caminhos e descaminhos da educação histórica, investigação das lutas *não só aquelas que se expressam sob formas organizadas como também as “formas surdas” de resistência, estratégias ocultas de subordinação e controle; com isso incorpora grandes áreas da resistência humana para a compreensão do social*<sup>10</sup>. O recorte temporal do artigo é marcado pela citada Lei estadual 9.636/72 que entra em consonância com a esfera federal institucionalizando as ações militares sobre a educação e padronizando o ensino com as propostas de segurança e desenvolvimento. A periodização vai até 1985 com o fim da Ditadura Militar. A investigação consiste em trabalhar os vários agentes da história nos âmbitos sociais, culturais, políticos e econômicos.

Assiste a humanidade, atualmente, ao nascimento de um mundo diferente, no qual novas perspectivas se apresentam, envolvendo novos deveres e novas responsabilidades. Mundo inquietante, grandioso, imprevisível e cheio de esperança. (...) através dos anos, os indivíduos tem contribuído para o progresso e desenvolvimento da humanidade. Falar em desenvolvimento humano é falar de educação.<sup>11</sup>

Nos primeiros anos da década de 1970, o Brasil vivia o chamado milagre econômico<sup>12</sup>, que foi mais um elemento utilizado para justificar o regime militar. Foram criados pelo SNI (Serviço Nacional de Informação) *slogans* como “ninguém segura esse país”, “Brasil, ame-o ou deixe-o”, frases de efeito que davam a entender que o país estava muito bem em todos os aspectos e não precisava de pessoas que não acreditavam no “Brasil desenvolvido”. Era comum encontrar em jornais matérias vinculando otimismo a respeito de projetos governamentais, estes na maioria das vezes traziam palavras-chaves como progresso, que se ligavam a vários outros temas: saúde, moradia, economia, educação, etc..

No dia 03 de novembro de 1972, entra em vigor a reformulação do ensino no Estado do Ceará, sancionada pelo então governador Cesar Cals. Durante essa semana, os principais periódicos do estado se propuseram a escrever sobre a importância da educação e da nova lei. O Jornal *Correio do Ceará*, no dia 04 de novembro, traz um longo texto pontuando a importância da educação, para o nosso país, dando ênfase às “modernas” funções da educação, no caso da lei nº 9.636, de 31 de outubro de 1972, seria a educação profissionalizante.

<sup>9</sup> SILVA, Wernewck APUD MELO, 2006, pág. 143.

<sup>10</sup> VIERA, Maria do Pilar de Araújo. PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha. KHOURY, Yara Maria Aun. A *Pesquisa em História*, São Paulo: Editora Ática, 2000. pág. 10

<sup>11</sup> Jornal Correio do Ceará. 04/11/1972, pág. 21.

<sup>12</sup> A respeito desse assunto ver FICO, Carlos. *Além do Golpe: Versões e controvérsias sobre 1964 e a Ditadura Militar*. Rio de Janeiro: Editora Record, 2004.

A educação, realmente, deve ser focalizada como um processo de transmissão da herança cultural, mas deve, principalmente, adaptar-se da maneira mais rápida possível, às transformações tecnológicas que o mundo testemunha, sob pena de transferir, às gerações mais novas, instrumentos inadaptados às finalidades procuradas pela sociedade moderna. (...) O ensino, portanto, deverá oportunizar o trabalho criativo. Dando ao estudante condições profissionalizantes que sejam, ao mesmo tempo, um meio para ganhar a vida e um incentivo para as reais inclinações e interesses de ordens intelectuais.<sup>13</sup>

A nova lei da educação se apresentava como uma filosofia moderna que pensava e entendia o “novo mundo”, e para isso era preciso adaptar-se às novas tendências, oferecendo ao estudante possibilidades de ingresso rápido e certo no Brasil industrializado e moderno, no Brasil do milagre econômico<sup>14</sup>.

A escola deixa de ser uma instituição restrita e única de ensino, para torna-se aberta, ampla e participante. Assume novas funções respondendo ao objetivo previsto na atual reforma de ensino. (...) uma educação para a atualidade.<sup>15</sup>

O governo colocava a educação profissionalizante como algo inovador, e uma solução para o ingresso de jovens no mercado de trabalho. Além, claro, de uma preparação técnica, que se distanciava das possibilidades desse aluno ingressar em uma universidade. O que para o regime militar era algo vantajoso, os jovens trocariam as “subversivas” cadeiras de universidades pela generalista e tecnicista formação profissional.

Antes de nos determos mais especificamente em explanar algumas inquietações a respeito desse assunto, gostaríamos de ressaltar que nos chamou atenção a tendenciosa postura do *Jornal Correio do Ceará*, que reproduz um discurso oficial do governo. Segundo o próprio jornal, a fonte da matéria teria sido a institucional *Revista de Ensino*. Apesar da proibição da crítica aos projetos governamentais, o silêncio, ou seja, o não noticiar ou sintetizar certos projetos governamentais, podemos analisar como uma possibilidade de crítica. Todavia no caso do Correio do Ceará, houve uma ratificação do projeto educacional do governo.

Retomando a discussão do ensino, a presente pesquisa busca levantar algumas reflexões a respeito desse foco. Sabemos que um dos maiores porta-vozes do Regime na educação foram os livros didáticos, em especial os de EMC. No livro *Educação Moral e Cívica: introdução à cidadania* (por sinal um livro muito utilizado na década de 1970, que já somava a nona edição revisada), o autor dedica um capítulo para conversar (ou convencer) com os alunos a respeito da importância de optar pelo ensino profissionalizante, que, em uma “descrição sumária se contabilizava cento e seis profissões”, apresentada no decorrer do capítulo.<sup>16</sup> Na epígrafe do mesmo, encontramos o seguinte depoimento de Passarinho<sup>17</sup>: “*O povo precisa despertar para a importância dos cursos técnicos médios. Eu conheço um químico industrial de nível médio que ganha duas vezes mais do que um engenheiro*”<sup>18</sup>.

<sup>13</sup> Idem 11

<sup>14</sup> TELES, Antônio Xavier. *Educação Moral e Cívica: introdução à cidadania*. 9º Ed. São Paulo: Editora nacional, 1979.

<sup>15</sup> Ibidem11

<sup>16</sup> Capítulo 25: *Prepare-se para o futuro. O Brasil precisa de sua colaboração*. TELES,1979. Idem 16.

<sup>17</sup> Jarbas Passarinho foi Ministro do Trabalho no governo Costa e Silva e Ministro da Educação no Governo Médici.

<sup>18</sup> Grifo meu

Podemos analisar que o autor usa uma fala “simples” para legitimar a nova proposta educacional, todavia esse depoimento tem uma força significante, pois está sendo pronunciada por uma pessoa que foi ministro do trabalho, “e tem conhecimento de causa do assunto”, apesar de ser um caso generalizante. Outro aspecto que podemos pontuar é que o então Ministro da Educação coloca como objetivo primário da educação a remuneração, desvalorizando o caráter humano, social e crítico que encontramos nas formações.

Mesmo com todo o discurso governamental, a educação profissionalizante não teve tanto êxito como os generais esperavam. Uma série de fatores contribuiu para o insucesso: a questão de limites de recursos; o aluno na escola profissionalizante custava 50% a mais que no antigo ensino; a falta de qualificação de educadores; escolas despreparadas para a implantação de certos cursos, entre outros. No final se tinha um profissional inapto para o trabalho. Outra observação a fazer é que a classe média não se identificava com a proposta, nem mesmo os mais pobres, que via a proposta profissionalizante como o ensino para o serviço braçal.<sup>19</sup>

Nesse contexto, o ensino da História teve sua participação significativa nesse período, um caso de amor e ódio com os generais. Em uma de suas publicações, o presidente Médici selecionou alguns de seus discursos para transformá-los em um livro intitulado *A verdadeira paz*. Neste Médici traz uma série de reflexões a respeito do que ele entendia ser o caminho para a paz de uma nação. A respeito destes discursos, queremos nos deter a um especificamente com o título *Não se governa sem História*, em que o então presidente descreve qual deveria ser o papel da História e do historiador:

Para o historiador, há toda uma consciência cívica democrática, que se há de preservar e aperfeiçoar na análise autêntica dos fatos, solidarizando gerações. (...) Oportuno é dizer que esperamos, da História e dos historiadores, a sua contribuição para a instrumentação de nossa economia, de nossa sociologia, de nossa ciência política, de uma educação cívica e democrática brasileira, a sua contribuição para a evolução e o aprimoramento das instituições e dos homens, assim como para o fortalecimento do caráter nacional.”<sup>20</sup>

Para o Presidente a História deveria ter o importante papel de gerar nas pessoas um sentimento cívico, homogeneizador, em especial na relação governo-povo. Tornar cidadãos acríticos, incontestes era uma de suas maiores aspirações. Um dos mecanismos seria através do estudo dos “grandes heróis” da pátria, que numa seqüência cronológica chegaria ao “movimento revolucionário” de 64 (Tiradentes - D. Pedro I – Marechal Deodoro da Fonseca – Generais da Revolução de 64), que teria trazido “a verdadeira paz” para os brasileiros. Nessa perspectiva, esperava-se uma aproximação com outras ciências (humanas) a fim de que o mesmo condicionamento acontecesse. Um bom exemplo foram os Estudos de Moral e Cívica e OSPB, onde poderíamos encontrar um misto de História, Geografia, Religião e Sociologia. Seria bastante proveitosa a interdisciplinaridade, se a intenção não fosse esvaziar essas disciplinas ao ponto de terem a mera função de condicionamento e ufanismo.

A seleção do citado discurso para o livro implica uma série de questionamentos. Qual a importância desse discurso em um livro intitulado *A verdadeira paz*? Qual a relação História e o que Médici chamava de paz? Ainda no mesmo discurso o presidente ressalta:

<sup>19</sup> Utilizei algumas observações de CUNHA, Luis Antônio. GOES Moacyr de. *O Golpe na educação*. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1997, 8ª Edição. e GERMANO, José Wellington. *O Estado Militar e a educação no Brasil (1964-1985)*. São Paulo: Cortez, 1994.

<sup>20</sup> MÉDICI, Emílio Garrastazu. *A verdadeira paz*. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional/ Secretaria de Presidência da República, 1973.

Que extremos levou o pragmatismo na História, com o materialismo histórico que, não se contendo nos limites da técnica de direção do Estado, pretende-se instituir como lei a totas as gerações e a todos os povos, como instrumento fundamental da adoção de uma concepção de vida, que minorias ativas pretendem impor, pela alienação dos valores espirituais do homem, pela violentação do princípio de autodeterminação e pela pressão psicológica do terrorismo de requinte miliforme.<sup>21</sup>

Podemos interpretar a importância dada à História como uma demarcação de território ideológico, o viés materialista significava uma ameaça para os militares e o regime, consequentemente era dissonante com a “paz” pregada por Médici, deixar a população a par desse risco era algo no mínimo plausível. Além do mais, para a Ditadura Militar, o comunismo era sinônimo de “anarquismo”, terrorismo, desordem dos valores da moral e ainda pregava o ateísmo.<sup>22</sup> Para a sociedade conservadora eram os ingredientes para o repúdio dessa ideologia. Dessa forma podemos perceber que *A verdadeira Paz* objetivava tornar a História apta a atender os interesses dos generais, sem dar margem para outras interpretações, por exemplo, materialista.

Mas como era a relação professor – aluno – ditadura? Como mencionado anteriormente, alguns professores resistiam a essa História acrítica e condicionadora, fosse nas universidades ou nas escolas secundaristas. O próprio Médici faz alusão a esses “subversivos”:

Vergando as verdades do passado ao peso dos interesses do presente, forjando uma ‘História Nova’, dócil à ideologia que a História mesma provou repudiada sempre pelo povo brasileiro e recrutando, entre professores de História, o grupo de maior efeito multiplicador no processo de mobilização e contaminação da mente universitária brasileira<sup>23</sup>

Médici aponta a culpa da subversividade na nova forma de se fazer História. Provavelmente nesse caso o materialismo, que ia contra as interpretações positivistas tão bem utilizadas com suas fontes oficiais. Ele ainda pontua que os professores de História das universidades são os maiores responsáveis por esse “desvio”. No ensino secundário, com a redução da carga horária das aulas de história, muitos professores foram remanejados para as disciplinas de EMC e OSPB, em que de certa forma era mais difícil a ação. Segundo Célio Miranda Albuquerque<sup>24</sup>,

---

<sup>21</sup> Idem 20.

<sup>22</sup> Carlos Fico analisa a “caça aos comunistas” feita pelos militares como uma das forma de justificar a permanência da Ditadura Militar à frente do governo brasileiro (FICO, 2004). *Op.cit.* p. 06, nota 14.

<sup>23</sup> Ibidem 20

<sup>24</sup> Célio Miranda Albuquerque foi militante do PCB (Partido Comunista do Brasil) no final da década de 1960 e na década de 1970, em Fortaleza, foi preso duas vezes, por organização estudantil ilegal e agitação estudantil. A primeira vez passou um ano preso e na segunda dois meses, sofreu tortura. Após sair pela segunda vez da prisão foi tentar a vida como professor ginásial, (uma vez que tinha perdido seu emprego de estafeta nos correios por ter sido preso) em uma escola privada chamada Silvia Helena, no Bairro José Walter lecionando a disciplina de OSPB nos anos de 1978 e 1979. Hoje é um dos organizadores da Associação 64/68, espaço onde pessoas militantes que sofreram perseguições política na Ditadura Militar se encontram, para compartilhar lembranças e acompanharem os processos de indenizações.

“Era complicado, por que a disciplina de OSPB funcionava como mecanismo que legitimava a ditadura, o conteúdo não dava muito espaço. Mas nas gincanas culturais eu botava os meninos para recitar Castro Alves, cantar músicas de Rogaciano Leite, Jader de Carvalho, às vezes eles [a coordenação da escola] me chamavam atenção.<sup>25</sup>

Os atos de resistência deveriam ser minimamente calculados, pois não eram apenas os militares que estavam preocupados com a dita moral e bons costumes, a sociedade civil era uma grande informante dos atos considerados anormais.

Em 1982 o então presidente João Figueiredo aprova uma nova lei na educação, que altera profundamente a lei 6.692/71. “A qualificação para o trabalho, antes, foi substituída pela preparação, um termo impreciso que mantém, na letra, a imagem do ensino profissionalizante, mas permite qualquer coisa”<sup>26</sup>. Em relação ao ensino de História, vários estados se mobilizaram para ampliar a carga horária da disciplina e o retorno dos profissionais em todos os níveis.

Esperamos que as reflexões aqui trazidas tenham colaborado para discussões acerca do papel da educação como mecanismo de poder e dominação na Ditadura Militar. Além de convidar o leitor a perceber as estratégias utilizadas dentro de um plano institucional, a fim de análise e identificação de permanências.

## BIBLIOGRAFIA

BLOCH, March. **Apologia da História**: ou o ofício de historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BITTENCOURT, Circe. **Identidade nacional e Ensino de História** in: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula**, São Paulo: Contexto, 2008.

\_\_\_\_\_. **Pátria**: Civilização e trabalho. São Paulo: Ed. Loyola, 1990.

CUNHA, Luis Antônio e GOES Moacyr de. **O Golpe na educação**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1997, 8ª Edição.

FERREIRA Jorge (org.). **O Brasil republicano – o tempo da ditadura**: regime militar e movimentos sociais em fins do século XX. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v.4.

FICO, Carlos. **Além do Golpe**: Versões e controvérsias sobre 1964 e a Ditadura Militar. Rio de Janeiro. Editora Record, 2004.

\_\_\_\_\_. **O grande Irmão**: da Operação Brother Sam aos anos de chumbo. O governo dos Estados unidos e a ditadura militar brasileira. 1. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História ensinada**. 10º Ed. - São Paulo: Papirus, 2008.

GERMANO, José Wellington. **O Estado Militar e a educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 1994.

<sup>25</sup> Célio Miranda Albuquerque - Entrevista em 01/06/2010.

<sup>26</sup> Op.cit. p. 08, nota 21.

GONÇALVES, Danyelle Nilin. **O preço do passado:** Anistia e reparação de perseguidos políticos no Brasil. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2009.

MELO, Francisco Egberto de. **A cultura cívica na educação cearense** (1963-1973): Na tapeçaria da História, entre o “livro da professora” e os festejos à pátria e ao progresso. Dissertação de Mestrado em história Social. Universidade Federal do Ceará (UFC). Fortaleza, 2006.

POLLAK, Michel. **Memória, esquecimento, silêncio.** In: estudos históricos. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas vol. 2, 1989.

VIERA, Maria do Pilar de Araújo. PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha. KHOURY, Yara Maria AUN. **A Pesquisa em História**, São Paulo: Editora Ática, 2000.

## **FONTES**

### **BIBLIOTECA PÚBLICA GOVERNADOR MENEZES PIMENTEL (B.P.G.M.P.)**

#### **Periódico:**

Jornal Tribuna do Ceará:

Novembro/ 1972

Janeiro/ 1978.

Jornal Correio do Ceará:

Outubro/ 1971

Novembro/ 1972

Agosto/ 79

#### **Livros**

MÉDICI, Emílio Garrastazu. **A verdadeira paz**. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional/ Secretaria de Presidência da República, 1973.

TELES, Antônio Xavier. **Educação Moral e Cívica:** introdução à cidadania. 9º Ed. São Paulo: Editora nacional, 1979.

### **BIBLIOTECA DO CENTRO DE HUMANIDADES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, BCH-UFC**

**Guia Educacional de Fortaleza.** Superintendência do Desenvolvimento do Estado do Ceará, 1974.

**Manual de procedimentos e normas para os estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus.** Secretaria de Educação do Ceará, 1978.

## **FONTE ORAL**

Entrevista com Célio Miranda de Albuquerque - 01/06/2010

# **A CONTRIBUIÇÃO DAS DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NAS LICENCIATURAS DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE**

Fabiene Soares de Lima <sup>1</sup>  
Maria Antonia Teixeira da Costa <sup>2</sup>

A pesquisa intitulada: “A contribuição das disciplinas pedagógicas para a formação do professor nas Licenciaturas da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, PIBIC/CNPq/UERN – 2009-2010 foi desenvolvida junto aos alunos das Licenciaturas na perspectiva de evidenciar as contribuições formativas das disciplinas: Didática, Psicologia e Estrutura do Ensino Básico. Os embasamentos teóricos partiram dos estudos de: Tardif (2002); Pimenta (2000), Cunha (1997), Zabala (1998), Freire (1996, entre outros. Concomitante ao estudo do referencial teórico elaborou-se um questionário aberto para aplicarmos junto aos alunos das Licenciaturas oferecidas pelas Faculdades elencadas. De maneira geral os dados revelaram que a Psicologia vem ajudando a entender o comportamento dos alunos em sala de aula e como trabalhar esses comportamentos. Já em didática a disciplina se tornou fundamental para um bom planejamento e avaliação dos alunos em sala de aula foi citada varias contribuições e por fim a disciplina Estrutura do Ensino Básico foi mencionada que a disciplinas mostra como está baseado o ensino e a organização da series. Concluímos que, apesar da desvalorização das disciplinas pedagógicas evidenciadas no cotidiano dos Cursos de Licenciatura, é citada a importância destas na formação dos alunos envolvidos na pesquisa.

Palavras chaves: Formação, disciplinas, pedagógicas

## ***INTRODUÇÃO***

A pesquisa que realizamos sobre “A contribuição das disciplinas pedagógicas para a formação dos professores nas Licenciaturas da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte –UERN, com o apoio do PIBIC/UERN/CNPq- Julho/2009- julho/2010 foi desenvolvida junto aos alunos das Licenciaturas ligadas a Faculdade de Ciências Exatas e Naturais (FANAT) e Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais (FAFIC) na perspectiva de evidenciar as contribuições formativas das disciplinas: Didática, Psicologia e Estrutura do Ensino Básico.

Os embasamentos teóricos partiram dos estudos de: Tardif (2002) que trata dos saberes docentes e formação continuada onde o autor discute a questão da identidade vacilante do professor e interroga o que é preciso saber para ensinar; de Pimenta (2000) formação de professores: identidade e saberes da docência no qual a autora discute e faz uma ligação entre os saberes sociais e educacionais, Pimenta (1999) a autora convida o leitor a refletir sobre a desvalorização da profissionalização docente, ela aponta caminhos que devem ser seguidos para a formação de qualidade e faz uma crítica aos cursos de licenciaturas que ensinam muita teoria aos futuros professores, Cunha (1997) trata-se de uma reflexão sobre as narrativas como instrumental educativo, tanto na pesquisa como no ensino, Zabala (1998), Freire (1996), este apresenta os saberes necessários ao exercício da docência, entre outros.

No mais, o texto está estruturado em três momentos que seriam os resultados da pesquisa, as sugestões dos alunos a serem levadas em consideração por professores na perspectiva de repensarem a, importância dessas disciplinas para a formação dos professores, e as discussões acerca dos resultados.

Concomitante ao estudo do referencial teórico, elaboramos um questionário aberto para aplicarmos junto aos alunos das Licenciaturas oferecidas pelas Faculdades elencadas. Em seguida fomos ao campo aplicar o referido questionário. Os alunos das Licenciaturas da FANAT e da FAFIC foram resistentes em responderem o questionário, exceto os alunos de Biologia que prontamente atenderam a nossa solicitação.

## RESULTADOS

Curso de Química Disciplina: Estrutura do Ensino básico Número de alunos: 07		
Contribuições	Alunos	Porcentagem
Não identificada	01	14%
Não lembra o que aprendeu	02	14%
Possibilitou o conhecimento da escola e do aluno	03	14%
Não tem anda a dizer	04	14%
Não houve aproveitamento da disciplina	05	14%
Conhecimento dos direitos e deveres	06,07	28%
Organização dos ensinos	07	14%
Organização dos ensinos	07	14%
OBS: Dos 7 alunos 2 citaram mais de uma contribuição (Aluno: 06,07)		

**Tabela 1:** Curso de Química, disciplina estrutura do ensino básico

Curso de Química Disciplina: didática Número de alunos: 07		
Contribuições	Alunos	Porcentagem
Planejamento	01, 02, 04, 05,06	71%
Postura profissional	01	14%
Melhor abordagem dos conteúdos	01,07	28%
As várias maneiras de ensinar e aprender	02	14%
Conhecimento da realidade da escola/alunos	03	14%
Inovação metodológica	07	14%
OBS: Dos 7 alunos 5 citaram mais de uma contribuição (Aluno: 01, 02, 0304, 05,06)		

**Tabela 1.1:** Curso de química, disciplina didática

Curso de Química Disciplina: Psicologia Número de alunos: 07		
Contribuições	Alunos	Porcentagem
Postura profissional	01,04	28%
Formas de estimular os alunos	02	14%
Transmissão do conhecimento	01,07	28%
Conhecimento do contexto social do aluno	02,03	28%

Embásamento teórico	04	14%
Possuí técnicas arcaicas	05	14%
Melhora a convivência com os alunos	06,07	28%
Compreender melhor os alunos	07	14%
OBS: Dos 7 alunos 6 citaram mais de uma contribuição (Aluno: 01, 02, 03, 04, 06,07)		

**Tabela 1.2:** Curso de química, disciplina psicologia

Curso de matemática Disciplina estrutura do ensino básico Número de alunos: 04		
Contribuições	Alunos	Porcentagem
Não cita	01	25%
Conhecimento dos documentos da escola	02,04	50%
Entender a realidade do aluno	02	25%
Facilitar a interação com os alunos	03	25%
Melhora o aprendizado	03	25%
OBS: Dos 4 alunos 3 citaram mais de uma contribuição (Aluno: 02 03,04)		

**Tabela 2:** Curso de matemática, disciplina estrutura do ensino básico

Curso de matemática Disciplina didática Número de alunos: 04		
Contribuições	Alunos	Porcentagem
Transmissão do conhecimento	01,03	50%
Desenvoltura	02	25%
Comunicação, criatividade	02,03	50%
Embásamento teórico	04	25%
OBS: Dos 4 alunos 2 citaram mais de uma contribuição (Aluno: 02,03)		

**Tabela 2.2:** Curso de matemática, disciplina didática

Curso de matemática Disciplina psicologia Número de alunos: 04		
Contribuições	Alunos	Porcentagem
Não cita	01	25%
Contribui para o dialogo	02	25%
Humanização	02	25%
Saber lidar com problemas e dificuldades dos alunos	02, 03,04	75%
Contribui para saber os motivos e as razões que afetam os alunos e seu comportamento na sala de aula	02, 03,04	75%
OBS: Dos 4 alunos 3 citaram mais de uma contribuição (Aluno: 02 03,04)		

**Tabela 2.3:** Curso de matemática, disciplina psicologia

Curso de física Disciplina estrutura do ensino básico Número de alunos: 09		
Contribuições	Alunos	Porcentagem

Ajuda a entender o contexto social e cultural do aluno	01	11%
Facilita a transmissão do conhecimento	01	11%
Nos trás o conhecimento das leis do ensino	02, 03, 04,06	44%
Não identificado	05	11%
Não cita	07	11%
Não trouxe contribuição	08,09	22%

OBS: Dos 9 alunos somente 1 citou mais de uma contribuição (Aluno: 01)

**Tabela 3:** Curso física, disciplina estrutura do ensino básico

Curso de física Disciplina didática Número de alunos: 09	Contribuições	Alunos	Porcentagem
	Organização e melhor desempenho da aula	01	11%
	Transmissão do conhecimento	02, 03,04	33%
	Embasamento teórico	04	11%
	Faz entender as possíveis dificuldades dos alunos	05	11%
	Planejamento e plano de aula	06	11%
	Posicionamento em sala	06	11%
	Não cita	07	11%
	Não contribuiu	08,09	22%

OBS: Dos 9 alunos 2 citaram mais de uma contribuição (Aluno: 04,06)

**Tabela 3.1:** Curso de física disciplina didática

Curso de física Disciplina Psicologia Número de alunos: 09	Contribuições	Alunos	Porcentagem
	Permite conhecer melhor o meio social e cultural do aluno	01, 02, 05,06	44%
	Transmissão do conhecimento de forma significativa	01	11%
	Ajuda a entender o processo de formação e desenvolvimento do aluno	03,04	22%
	Maneira de atuar	03	11%
	Não cita	07	11%
	Não contribuiu	08,09	22%

OBS: Dos 9 alunos 2 citam mais de uma contribuição (Aluno: 01,03)

**Tabela 3.2:** Curso de física, disciplina psicologia

Curso de biologia Disciplina Estrutura do Ensino Básico Número de alunos: 15	Contribuições	Alunos	Porcentagem
	Não cita	01, 03, 05,08, 09,11	40%
	Cita situações que provavelmente poderá acontecer	02	6%

Conhecimento das leis que regem a escola	04	6%
Posicionamento do professor na escola	04,12	13%
Funcionamento da escola	04,07	13%
Não contribuiu	06	6%
Organização dos ensinos	07,12	13%
Embasamento teórico	10, 13,15	20%
Não foi ofertada	14	6%

OBS: Dos 15 alunos 3 citam mais de uma contribuição (Aluno: 04,07 12)

**Tabela 4:** Curso de biologia, disciplina estrutura do ensino básico

Curso de biologia Disciplina didática Número de alunos: 15		
Contribuições	Alunos	Porcentagem
Transmissão de conteúdos	01, 06,15	20%
Formação profissional	01	6%
Embasamento teórico	02, 04,11	20%
Atuação como professora (Postura)	03, 05, 06, 12,14	33%
Preparar uma aula (planejamento)	03, 04, 05, 07, 08, 09,13	46%
Saber conduzir uma aula	03,05	13%
Organização	04,12	13%
Metodologia e recursos adequados	07, 10,13	20%
Dinâmica da aula	09	6%
Oratória	12	6%

OBS: Dos 15 alunos 8 citaram mais de uma contribuição (Aluno: 01, 03, 04, 05, 06, 07, 12,13)

**Tabela 4.1:** Curso de biologia, disciplina didática

Curso de biologia Disciplina psicologia Número de alunos: 15		
Contribuições	Alunos	Porcentagem
Permite conhecer melhor o aluno seu comportamento e o seu desenvolvimento	01, 04, 05, 06, 07, 08, 09, 11,14	60%
Prepara para situações inesperadas e troca de experiências entre professor e aluno	02, 04, 05,14	26%
Não cita	03,13	6%
Embasamento teórico	10, 11,15	13%
Oratória	12	6%

OBS: Dos 15 alunos 4 citaram mais de uma contribuição (Aluno: 04, 05, 11,14)

**Tabela 4.2:** Curso de biologia, disciplina psicologia

Curso de geografia Disciplina estrutura do ensino básico Número de alunos: 3		
--	--	--

Contribuições	Alunos	Porcentagem
Muito técnica e sem aplicação prática	01	33%
Desnecessária a licenciatura	01	33%
Conhecimento do funcionamento das leis	02	33%
Fundamental no processo do ensino	02	33%
Não teve muita influência no estágio	03	33%
OBS: Dos 3 alunos 2 citaram mais de uma contribuição (Aluno: 01,02)		

6

**Tabela 5:** Curso de geografia, disciplina estrutura do ensino básico

Contribuições	Alunos	Porcentagem
Reflete sobre a necessidade do Planejamento	01	33%
Dinamismo e desenvoltura	01	33%
Intencionalidade na busca do aprendizado	01	33%
Metodologia	02	33%
Realidade do ensino	02	33%
Vivência de uma aula	02	33%
Leque de informações	03	33%
OBS: Dos 3 alunos 2 citaram mais de uma contribuição (Aluno: 01,02)		

**Tabela 5.1:** Curso de geografia, disciplina didática

Contribuições	Alunos	Porcentagem
Compreensão da mente, atitudes e reações humanas	01, 02,03	100%
Comportamentos e condições de aprendizado	01,03	66%
Identificação da psicologia humana na construção do conhecimento	01	33%
OBS: Dos 3 alunos 2 citaram mais de uma contribuição (Aluno: 01,03)		

**Tabela 5.2:** Curso de geografia, disciplina psicologia

Contribuições	Alunos	Porcentagem
Não contemplou a disciplina	01	33%
Como aplicar os conteúdos	02	33%
Conhecimento aplicativo	03	33%
Melhor compreensão e atuação	03	33%
OBS: Dos três alunos apenas 2 citou mais de uma contribuição (Aluno: 03)		

**Tabela 6:** Curso de história, disciplina estrutura do ensino básico

Contribuições	Alunos	Porcentagem
Disciplina didática		
Numéro de alunos: 3		
Constituições		

Processos metodológicos	01, 02,03	100%
Formulação das aulas	01	33%
Aprimoramento do conhecimento	03	33%
Melhor compreensão e atuação em sala de aula	03	33%
OBS: Dos 3 alunos 2 citaram mais de uma contribuição (Aluno: 01,03)		

**Tabela 6.1:** Curso de história, disciplina didática

Curso de história Disciplina psicologia Número de alunos: 3		
Contribuições	Alunos	Porcentagem
Não identificado	01	33%
Conhecer a quem se está ensinando	02	33%
Como lidar com situações adversas	03	33%
Melhor compreensão e atuação em sala de aula	04	33%
OBS: Nenhum citou mais uma contribuição		

**Tabela 6.2:** Curso de história, disciplina de psicologia

Curso de filosofia Disciplina estrutura do ensino básico Número de alunos: 4		
Contribuições	Alunos	Porcentagem
Posicionamento em sala de aula	01,02	50%
Interação com os alunos	01,02	50%
Técnica, mecânica e cansativa	03	25%
Ajuda a ver melhor os alunos e o comportamento	04	25%
OBS: Dos 4 alunos 2 citaram mais de uma contribuição (Aluno: 01,02)		

**Tabela 7:** Curso de filosofia, disciplina estrutura do ensino básico

Curso de filosofia Disciplina didática Número de alunos: 03		
Contribuições	Alunos	Porcentagem
Posicionamento diante dos alunos	01,02	50%
Interação com os alunos	01,02	50%
Compreensão metodológica	03,04	50%
Organização	04	25%
Plano de aula	04	25%
OBS: Dos 4 alunos 3 citaram mais de uma contribuição (Aluno: 01 02,03)		

**Tabela 7.1:** Curso de filosofia, disciplina didática

Curso de filosofia Disciplina psicologia Número de alunos: 03		
Contribuições	Alunos	Porcentagem
Dar subsídios de como se posicionar diante dos alunos	01,02	50%
Interação com os alunos	01,02	50%

Compreender melhor os alunos e o seu comportamento	03,04	50%
OBS: Dos 4 alunos 2 citaram mais de uma contribuição (Aluno: 01,02)		

**Tabela 7.2:** Curso de filosofia, disciplina psicologia

8

Curso: Ciências Sociais		
Disciplina: Estrutura do Ensino Básico		
Número de alunos: 4		
Contribuições	Alunos	Porcentagem
Compreender o histórico da educação brasileira	01	25%
Não estudou a disciplina	02	25%
É uma continuação da didática	03	25%
Interdisciplinaridade	04	25%
Embasamento teórico	04	25%
OBS: Dos 4 alunos apenas 1 citou mais de uma contribuição (Aluno: 04)		

**Tabela 8:** Curso ciências sociais, disciplina estrutura do ensino básico

Curso ciências sociais		
Disciplina didática		
Número de alunos: 4		
Contribuições	Alunos	Porcentagem
Planejar uma aula	01,03	50%
Transmissão do conhecimento	02	25%
Interdisciplinaridade	04	25%
Embasamento teórico	04	25%
OBS: Dos 4 alunos apenas 1 citou mais de uma contribuição (Aluno: 04)		Total: 125%

**Tabela 8.1:** Curso ciências sociais, disciplina didática

Curso ciências sociais		
Disciplina psicologia		
Número de alunos: 4		
Contribuições	Alunos	Porcentagem
Não contribuiu com nada	01	25%
Lidar com os problemas e comportamentos diversos em sala de aula	02,03	50%
Interdisciplinaridade	04	25%
Embasamento teórico	04	25%
OBS: Dos 4 alunos apenas 1 citou mais de uma contribuição (Aluno: 04)		

**Tabela 8.1:** Curso ciências sociais, disciplina psicologia

Sugestões dos alunos a serem levadas em consideração por professores na perspectiva de repensarem a importância dessas disciplinas para a formação dos professores:

- 42% Dizem que os professores que ministram disciplinas pedagógicas precisam relacionar a teoria com a prática;
- 14 % Dizem não tem sugestões;
- 14% Dizem que os professores que ministram as disciplinas pedagógicas precisam introduzir pesquisa e aula de campo nas suas aulas;

- 11% Dizem que os professores precisam relacionar as disciplinas pedagógicas com o curso onde a mesma está sendo ofertada;
  - 8.5% Dizem que os professores precisam se atualizar profissionalmente;
  - 5.7% Dizem que os professores precisam repassar os conteúdos com mais clareza;
  - 2.8% Dizem que os professores precisam discutir mais os conteúdos;
  - 2.8% Não foi possível identificar a resposta do aluno.
- 9

## DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Como contribuições das disciplinas pedagógicas para formação dos alunos das licenciaturas da FANAT e da FAFIC, os discentes afirmam que a disciplina de didática muito vem oferecendo subsídios para um bom planejamento, já que dos 52 alunos que responderam aos questionários 34.6 % afirmam que a disciplina auxilia na elaboração de um bom planejamento, 21.1% disseram que a disciplina ajuda na transmissão do conhecimento.

Com base na ementa desta disciplina e os objetivos propostos, podemos afirmar que os mesmos vêm sendo alcançados conforme informações dos alunos já que correspondem a: desenvolver e compreender o objeto de estudo da didática e a sua importância no processo de formação do professor, compreender os conteúdos de aprendizagem e sua gestão na relação pedagógica, conhecimentos teórico-metodológicos sobre o planejamento e seus elementos, desenvolver planos e projetos de ensino com conteúdos específicos da educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental e EJA. Na concepção de Oliveira (2002):

Um elemento-chave do ensino eficaz é o planejamento das atividades de ensino/ aprendizagem realizada na escola, particularmente na sala de aula. Esse planejamento deve ser feito para cada dia de aula e é parte das responsabilidades profissionais do professor. Um plano de aula contém a síntese das decisões pedagógicas do professor a respeito do que ensinar, como ensinar e como avaliar o que ensinou. Contém importantes dicas, pistas e lembretes para o professor. (2002, p.245)

O trabalho do educador é tão complexo e importante que não pode ser improvisado, cada professor, conhecendo os alunos com os quais trabalhará, tem de saber o que vai ensinar, para que e como fará isso ao longo do trabalho educativo. Tardif (2002) diz: “[...] o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente.” (TARDIF, 2002, p. 18). Esse planejamento do processo de ensino e aprendizagem que o professor deve construir para orientar sua ação pedagógica na sala de aula.

Com isso entendemos que o papel da didática com base em Luckesi (2004) é assumir um papel significativo na formação do educador deverá apresentar-se como elo tradutor de posicionamentos teóricos em práticas educacionais, mostrando que para formar o educador seria preciso criar condições para que o sujeito se prepare filosófica, científica e afetivamente para o tipo de ação que vai exercer. Reportamo-nos também a Cordeiro (2007) que nos diz em sua obra Didática:

Para que as atividades de ensino possam cumprir sua intenção inicial, a de produzir a aprendizagem é preciso que se admita que há algo relevante para se ensinar e que deve ser aprendido pelos alunos. Mas também é preciso que, na organização do ensino, fique indicado a possibilidade de o aluno aprender esse conteúdo proposto (CORDEIRO, 2007 P.33).

Uma educação que busca a transformação da realidade, o conhecimento passa a ser fruto de uma construção coletiva, e, assim, o professor é mais do que um mero transmissor do conhecimento e o processo de ensino-aprendizagem adquire movimento de troca e de crescimento mútuo. Portanto, o planejamento deve estar presente em todas as atividades escolares.

10

É a etapa mais importante do projeto pedagógico, porque é nesta etapa que as metas são articuladas a estratégia e ambas são ajustadas às possibilidades normais. Planejar é prever e organizar as ações com determinadas finalidades, para se conseguir atingir mudanças.

Com relação às contribuições da Psicologia foi enfatizado por 40.3 % dos alunos que a disciplina possibilita um entendimento maior sobre o comportamento dos alunos e 17% afirmam que a disciplina permite ao professor ter um melhor relacionamento com seus alunos tendo em vista essas contribuições citadas pelos alunos é que percebemos a sua relevância para formação do professor. Percebemos que a proposta dessa disciplina vem sendo cumprida já que a mesma tem em sua ementa e objetivos: o desenvolvimento físico, social, emocional e intelectual da adolescência, problemas da adolescência, características físicas, emocionais, e cognitivas da idade adulta. A esse respeito, Tardif (2002) enfatiza:

“Ensinar é, portanto, fazer escolhas constantemente em plena interação com os alunos. Ora, essas escolhas dependem da experiência dos professores, de seus conhecimentos, convicções e crenças, de seu compromisso com o que fazem, de suas representações a respeito dos alunos e, evidentemente, dos próprios alunos.” (TARDIF, 2002, p. 132)

Nesta perspectiva a Psicologia da Educação é indispensável para que o professor tenha condições de compreender os seus alunos e desenvolver um trabalho mais eficiente. Não é a mesma coisa trabalhar com crianças de quatro anos, com as de dez ou com adolescente. Cada aluno está em etapas de desenvolvimento diferentes, com deferentes necessidades e maneiras de entender o mundo do conhecimento.

A escola geralmente da mais importância ao desenvolvimento intelectual do que aos outros aspectos. Além dos conhecimentos ligados ao desenvolvimento afetivo e intelectual dos alunos, a psicologia da educação pode ajudar os professores a compreender os alunos em suas relações com a família, com os amigos, com a escola, com a comunidade, etc.

A relação do professor com o aluno tem que ser a melhor possível, para com isso vir a dar bons resultados na sala de aula e fora também. Acontecendo assim o aluno e o professor estarão felizes em estar ensinando e aprendendo. Assim, como o diálogo, o fator afetivo tem sua relevância na interação professor-aluno, o que é enfatizado por Freire (2006) em sua obra Pedagogia da Autonomia, em relação à necessidade de valorização de cada ser, de sua prática da sua profissão:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativa-crítica é propiciar as condições em que ao educando em suas relações uns com os outros e todos com os o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico como ser pente, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar. [...] (FREIRE.2006 p.41)

O professor se sentirá mais qualificado por estar conseguindo um bom relacionamento com o aluno, saberá que suas aulas estão boas e estão fazendo com o que os alunos estejam interagindo e aprendendo com o assunto que o professor está passando. O aluno estará feliz com o comportamento do professor e irá se sentir muito bem na sala de aula. Na concepção de Tardif (2002):

“Portanto, o saber não é uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo; ele se manifesta através de relações complexas entre professor e seus alunos. Por conseguinte, é preciso inscrever <sup>11</sup> próprio cerne do saber dos professores a relação com o outro, e, principalmente, com esse outro coletivo representado por uma turma de alunos. (TARDIF, 2002, p. 13)

Essa diversidade de conceitos abrange o campo tanto psicológico quanto didático, pois para que os educandos aprendam é necessário o professor identificar a melhor maneira de ensinar determinados assuntos e contemple a diversidade de conceitos que serão construídos ao longo das atividades que o professor desenvolverá junto ao seu aluno. Dessa forma também os profissionais que atuam nesses cursos, indiretamente são contemplados com as contribuições das disciplinas pedagógicas, visto que ao ensinar este reforça os conceitos para sua própria prática.

E por fim a disciplina de estrutura do ensino básico possibilitou para 15.3% dos alunos o conhecimento das leis que regem a escola onde o objetivo da disciplina é: situar aspectos econômicos, políticos e sociais que permitem o entendimento da organização da educação brasileira; Compatibilizar a legislação, a organização e o funcionamento do ensino básico com a realidade educacional brasileira; Discutir estrutura, a função e a aplicação das Diretrizes Curriculares nacionais para Educação Básica; Discutir os novos paradigmas para organização da instituição escolar. E 11.5 % Disseram que disciplina não contribui para sua formação.

É plausível, na ótica de alunos da FANAT e da FAFIC, a contribuição das disciplinas pedagógicas para a formação do professor nas Licenciaturas da UERN, entretanto ainda permanece um certo distanciamento do pedagógico e descrédito pelas disciplinas oferecidas pela Faculdade de Educação por parte dos alunos sujeitos da pesquisa.

Acreditamos que o professor tem que ter autonomia das suas ações e inovar sua aula, considerando a realidade de cada um de seus alunos, preservando a individualidade de cada um, essas são atitudes louváveis para a prática docente e deve estar presentes no contexto da sala de aula. Para que o aluno perceba o respeito e amorosidade como afirma Freire (2006) que é preciso ter para ser professor.

Não falamos aqui de qualquer professor, mas daquele preocupado com o futuro da educação e dos alunos que ainda precisam da intermediação do professor para apropriar-se e construir seu próprio conhecimento. Neste sentido, encontramos Zeichner (1993) que vem a corroborar com o que afirmamos ressaltando a importância de preparar professores que assuma uma atitude reflexiva em relação ao seu ensino e às condições sociais que influenciam.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AQUINO, J. R. G. **A desordem na relação professor-aluno:** indisciplina, moralidade e conhecimento. In. J. R. G. AQUINO (Org.) Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus editorial, 1996.
- CORDEIRO, Jaime. **Didática.** São Paulo: Contexto, 2007, p 13-39.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia da Pesquisa ação.** Universidades Católica ^ Santos. Educação e Pesquisa. São Paulo, V 31.n.3 p.483.502-set/dez. 12
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** 54 ed. São Paulo: Paz e terra, 2006
- LUCKESI, Carlos Cipriano. **O papel da didática na formação do educador.** In: CANDAU, Vera Maria (org.). A didática em questão. 23<sup>a</sup> ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- OLIVEIRA, Jão Batista Araujo e CHADWICK, Clifton. **Aprender e ensinar.** 5 Ed. São Paulo: Global, 2002, P. 245-262;
- PIMENTA, Selma Garrido. Saberes Pedagógicos e atividades docente. São Paulo: Cortez, 1999;
- PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência.** Cortez, 2 ed. 2000, p.15-33;
- TARDIF, Maurice, **Saberes docentes e formação profissional.** Rio de Janeiro, Vozes, 2002. P 31 a 55;
- ZABALA, Miguel A. **Diário de aula. Um Instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional.** Porto Alegre: Artmed, 2004.
- ZEICHNER, K. M. **A Formação Reflexiva de Professores, Idéias e Práticas.** EDUCA, Lisboa 1993.

# A IMPORTÂNCIA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA PARA A INSTITUIÇÃO ESCOLAR

Karla Danielly Ferreira da Cruz<sup>1</sup>

Fabiene Soares de Lima<sup>2</sup>

Arilene Maria Soares de Medeiros<sup>3</sup>

## RESUMO:

Este artigo pretende refletir sobre a problemática da Gestão dos Processos Educativos, que traz a tona a discussão sobre a gestão escolar democrática inserida em uma organização educacional, que ainda mantém características de poder e autoritarismo pautadas sob a ótica empresarial e de controle, estigmatizada pelo neoliberalismo. Esta pesquisa é fruto de um levantamento bibliográfico, seguido de discussões em sala de aula, em que se evidenciam as vivências nas escolas de Mossoró. Para tanto, propõe explorar conceitos e propostas de alguns autores que trabalham o tema da gestão democrática, visando contribuir para a melhoria da instituição escolar. Como também, procura associar os teóricos estudados com as pesquisas realizadas em escolas públicas, que faz parte da proposta das Práticas Pedagógicas Programadas, mas que, nem sempre, estas tem compatibilidade com as teorias. O texto ainda destaca os limites e perspectivas de uma gestão escolar democrática, que objetiva a participação de todos que pertencem à escola, porém, em certos momentos, se limita aos discursos educacionais, já que ainda prevalece a centralidade organizacional ocupada pelo diretor escolar. Dessa forma, desconsidera os princípios democráticos e direitos adquiridos no processo educacional nas últimas décadas. Esta atividade evidencia uma gestão que garanta o trabalho coletivo que se traduz na participação da comunidade escolar, tendo em vista um ensino de qualidade para a formação de sujeitos atuantes na sociedade em que vivem.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gestão, Democracia, Autoritarismo.

## INTRODUÇÃO

A disciplina Gestão dos Processos Educativos, lecionada no 4º período do curso de Pedagogia da UERN, vem proporcionando discussões acerca da gestão democrática. Assim, o presente artigo relata uma incursão sobre essa problemática que se

---

faz bastante presente nos discursos educacionais e, no entanto, a sua prática ainda está se dando de forma bastante inibidora.

Para tanto, o texto aborda alguns autores que trabalham essa temática como Vítor Paro (2001), Maria Lúcia Fortuna (1999), Libâneo (2004), Sylvia Helena Batista (2006) e Maria Estrela Fernandes (2002), em que cada um evidencia conceitos e propostas necessárias para se obter uma gestão democrática satisfatória, que possa contribuir para o bom desempenho da instituição escolar.

Nessa proposta, para se compreender a amplitude desse tema, em alguns momentos são relatados experiências das Práticas Pedagógicas Programadas I, II ou III, como forma de associar na prática à teoria, às idéias defendidas por esses autores citados.

No mais, o texto está estruturado em três momentos que seriam a abordagem sobre autonomia escolar e a importância dos condicionantes subjetivos; a organização da escola que envolve o trabalho pedagógico; e coordenação e avaliação como dimensões fundamentais para a prática pedagógica.

## AUTONOMIA ESCOLAR E OS CONDICIONANTES SUBJETIVOS PARA UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Considerando a gestão democrática, é impossível não entrar na temática da autonomia escolar, que se refere a duas dimensões intrínsecas que seriam a autonomia pedagógica e a autonomia administrativa, esta compreendida pela autonomia financeira.

A autonomia pedagógica, segundo Vítor Paro (2001), consiste no processo mínimo de liberdade que a escola possui na escolha de seus métodos de ensino, exigindo criatividade dos sujeitos que fazem parte dessa ação, como o educando que precisa da vontade para se obter o aprendizado significativo, e o educador que diante de tantos métodos precisa escolher o mais adequado para o progresso do ensino.

Diante do explanado, conciliando com a experiência das PPP's II na Creche Municipal, não identificamos na educadora a preocupação na escolha do melhor método para o progresso do ensino do educando, já que ela mantinha o plano que estava elaborado no início do ano letivo, não utilizando de sua mínima autonomia para modificá-lo de acordo com as necessidades dos discentes.

Essa autonomia precisa selecionar o conteúdo cultural mínimo necessário para manter atualizado o processo histórico-cultural dos cidadãos. Assim, o currículo deve ser formado de acordo com os interesses e contexto cultural ao qual a escola faz parte.

Retomando o exemplo das PPP's II, percebemos também a falta de compromisso da educadora em propiciar um ensino que correspondesse ao lado social/cultural do educando. Em meio a pouca liberdade da autonomia pedagógica, o seu limite se depara com o dever do Estado, já que este é representante da sociedade e deve atender as necessidades curriculares necessárias para a atualização histórico-cultural dos cidadãos. Por isso, o Estado se propõe a legislar o assunto de forma a perceber que a educação não se faz individual, mas comprehende para toda a sociedade. Segundo Vítor Paro (2001), a autonomia pedagógica consiste no progresso histórico ligado a métodos de comunicação, como também a conteúdos escolares que propiciem ao educando como cidadão inserido e participante na sociedade em que vive.

Considerando a autonomia administrativa, esta tem como principal característica a conveniência de se obter recursos financeiros necessários para um bom desempenho escolar. Essa autonomia deve planejar de forma coletiva com os sujeitos, distribuindo recursos que atenda a todos os âmbitos da escola, seja na área da alimentação, no material didático utilizado pelo docente, como também na higienização. A gestora observada nas PPP's II se mostrou bastante atuante em toda a organização da Creche Municipal. Entretanto, não tivemos acesso direto de que forma esses recursos eram distribuídos nos setores da creche.

Marcante foi com relação à burocracia enfrentada pela gestora, visto que essa se fazia bastante ausente do ambiente escolar, devido as reuniões na Secretaria Municipal de Educação.

Diante do texto de Maria Lúcia Fortuna (1999), em que esta faz uma retrospectiva das décadas de 70, 80 e 90 sobre a gestão escolar, percebemos uma ligação nesse exemplo da gestora de que a burocracia na administração ainda continua bastante vigente na atualidade. Pois, diante de tantas lutas enfrentadas no processo educacional, a

burocracia ainda se faz presente no autoritarismo da sociedade política dos dominantes, em que prevalece uma administração empresarial respaldada pelo pensamento neoliberal, onde o gestor assume uma nova centralidade organizacional com o objetivo principal de prestar contas sobre os resultados educacionais conseguidos àqueles que estão no topo da administração.

A gestão democrática deve ser vista como um processo coletivo, unificado, em que se propicie a participação efetiva de todos que trabalham na escola como diretor, vice-diretor, especialistas, professores, alunos e funcionários, onde cada um desempenhe devidamente o seu papel.

O objetivo do processo da democracia na gestão se faz entender como sendo uma construção inacabada, em que é necessário sempre se buscar o ideal de soberania popular. Assim, Maria Lúcia Fortuna (1999 – p. 122) reflete:

(...) Como um desejo que se renova a cada dia, como uma pulsão que garante a sobrevivência do grupo, que a cada dia define seu contorno, acredito ser essencial para a própria sobrevivência da democracia, que certamente morrerá se concretizada em uma verdade única. Assim, para a sobrevivência dos grupos e da própria democracia, penso ser essencial concebê-la como um desejo, uma pulsão.

A democracia refere-se ao governo da maioria, onde as relações cotidianas no âmbito escolar devam estar associadas a uma ação que proponha dinamismo e progresso na escola, seja para a construção de conhecimentos, como também nas atitudes necessárias que envolvem as relações humanas, em prol de atender as exigências atuais pertencentes à instituição.

## ***A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA QUE ENVOLVE O TRABALHO PEDAGÓGICO***

Nessa perspectiva, considerando o pensamento de Libâneo (2004) sobre organização e gestão escolar, refere-se a existência de duas concepções que diferenciam nas finalidades sociais e políticas da educação que são a concepção científico-racional, onde a visão burocrática e tecnicista prevalece nas escolas, ou seja, ela é real e racional e por isso pode ser planejada, organizada e controlada, podendo alcançar melhores índices de eficácia e eficiência. Esse modelo de organização escolar é o mais encontrado nas escolas, onde a direção é centralizada e no planejamento se tem a participação de poucos.

A experiência das PPP's I mostra essa realidade, quando se foi necessário fazer a observação e aplicação de questionário na Escola Municipal de Ensino Fundamental Machado de Assis e o corpo docente se negou a participar, afirmando que a tomada de decisões era da gestão. Inclusive, nos momentos em que a diretora se fazia ausente na instituição, para qualquer ação a ser resolvida, a secretaria ligava para o celular da gestora em prol de obter uma orientação para o problema enfrentado. Sendo assim, percebe-se a falta de autonomia dos profissionais da escola.

A outra concepção é denominada de sociocrítica, em que prevalece a interação das pessoas que fazem parte da instituição. Caracterizada por criticar a gestão burocrática,

nessa concepção se destaca a democracia da gestão e consequentemente, da tomada de decisões.

Nessa idéia, percebemos outra realidade nas PPP's III que foi realizada no SESC, quando a gestora atuava de forma participativa e democrática na instituição. No seu discurso, ela relatou que a tomada de decisões se dava de forma coletiva com a participação tanto dos funcionários, como dos pais dos alunos que se fazem presentes nessa instituição.

Para tanto, Libâneo (2004) sugere quatro concepções inseridas nos estilos de gestão. A primeira seria a técnico-científica, que está ligada a concepção científico-racional. Tanto que se caracteriza por ser tradicionista e conservadora. Assim, diz o referido autor (p. 121):

(...) A versão mais conservadora dessa concepção é denominada administração clássica ou burocrática. A versão mais recente é conhecida como modelo de gestão da qualidade total, com utilização mais acentuada de métodos e práticas de gestão da administração empresarial.

As três concepções seguintes acompanham a linha da sociocrítica, como a exemplo da concepção autogestionária que se caracteriza pela descentralização da gestão, enfatizando a responsabilidade coletiva para a tomada de decisões. Por isso, todos estão no mesmo nível, do diretor ao aluno. Nessa concepção, se valorizam os condicionantes subjetivos presentes nos elementos instituintes que fazem parte do currículo oculto. Assim, já que há inexistência de autoridade, ela se confronta com os elementos instituídos.

Já a concepção interpretativa valoriza a subjetividade, que são os comportamentos e atitudes das pessoas que fazem parte da instituição escolar. Por isso, essa concepção não é neutra, considerando toda e qualquer intenção dos sujeitos presentes na escola.

A concepção democrático-participativa enfatiza a idéia da coletividade, porém a presença de um líder se faz importante. Devido a isto, não há crítica para a autoridade, mas para o autoritarismo, se fazendo necessário a presença de profissionais competentes que direcionem e coordenem as atividades escolares.

A organização interna de uma escola está delineada pelo regimento escolar, assim o organograma se torna de grande valia para definir os setores e as funções presentes na instituição. Apesar de mudar sua estrutura organizacional de acordo com a legislação vigente nos Estados e Municípios, a sua estrutura básica pode ser apresentada com as seguintes funções: conselho de escola, direção, setor técnico-administrativo, setor pedagógico, instituições auxiliares, corpo docente e corpo discente.

Diante do explanado, a democracia na gestão se faz importante para obter resultados consideráveis na instituição. Tais resultados para serem satisfatórios, se faz necessário compreender de forma crítica, o trabalho pedagógico.

De acordo com Paro (1997), para se entender o trabalho pedagógico é preciso considerar o pensamento de Marx que diz “trabalho é uma atividade adequada a um fim”. Assim, diferentemente do animal, o homem provoca as mudanças na própria sociedade, já que ele é produto e produtor da história.

No trabalho reconhecido como fonte de valor estão envolvidos elementos da natureza e do próprio homem, em que se destaca o objeto de trabalho, que seria o resultado/transformação desse trabalho e os instrumentos de trabalho, que seria tudo aquilo utilizado pelo homem para transformar o objeto.

Considerando o trabalho pedagógico é preciso entender que este é um trabalho não-material, podendo ser dividido em dois tipos: um que seria incorporado ao mercado capitalista, ocorrendo a separação entre a produção e o consumo, como a exemplo da produção de livros; já o outro considera de forma simultânea a produção e o consumo, que tem como exemplo o professor na sala de aula.

Assim, a matéria-prima do processo de ensino do professor seria o aluno com a construção do próprio saber. E os instrumentos de trabalho do professor seriam os elementos utilizados na aula como livros, recursos tecnológicos, entre outros.

Nesse pensamento do trabalho não-material proposto por Marx, onde se enfatiza a produção e consumo de forma simultânea, Dermeval Saviani (1984) se declara a favor e exemplifica “a atividade de ensino, a aula” como sendo o processo da educação em que se faz presente o produto e o consumo pelos alunos.

Em meio a sociedade capitalista, a aula é vista como o produto do processo de educação escolar, considerada como uma mercadoria a ser paga pela escola privada, como também está associada ao serviço prestado que ao seu final é avaliada se foi explanada de forma positiva ou negativa.

Entretanto, Paro (1997 – p. 32) destaca que “(...) a aula consiste tão-somente na atividade que dá origem ao produto do ensino. Ela não é o produto do trabalho, mas o próprio trabalho pedagógico”.

Assim, se comprehende que o processo educativo consiste na apropriação do saber pelo aluno – este visto como objeto de trabalho – e que vai além do aprendizado momentâneo, já que o educando pode se transformar por meio desse processo e aplicar esse aprendizado à sua vida cotidiana.

Quando se considera a aula como produto do sistema capitalista, se percebe a diferenciação do ensino privado do público, já que no primeiro por ser explícito o pagamento das aulas e a instituição ser vista como uma empresa, os pais interferem para que se obtenha a qualidade no ensino; quanto ao segundo, os pais pouco interferem para a qualidade do ensino da escola, tendo em vista que ficam inibidos de reclamar seus direitos devido a aula ser paga pelo governo a que compete.

No processo pedagógico é válido ressaltar o papel do saber que se destaca em dois tipos que seriam o *saber-fazer*, caracterizado por métodos e estratégias metodológicas e o *saber que se passa*, compreendido pelos conteúdos, domínios das ciências, do conhecimento da filosofia e da cultura. Assim, para resultar numa aula devidamente positiva ao aluno, o professor precisa trabalhar em conjunto o *saber-fazer* e o *saber que se passa*.

Compreendendo a importância do papel do saber, percebemos na observação das PPP's II na Creche Municipal, que as docentes tinham o saber que se passa, ou seja, elas tinham o domínio dos conteúdos, mas de uma forma desinteressada elas não tinham o saber-fazer, que está ligado a métodos e estratégias de metodologia. Diante disso, se percebeu que o ensino não se deu de forma devida, já que não se via a aprendizagem dos alunos, bem como o tempo ocioso, desperdiçado pelos mesmos.

Diante do exposto, é importante considerar que o trabalho do professor deve ser feito num processo positivo e significativo, buscando a melhoria da qualidade do ensino, já que o momento da aula se torna de grande valia para a formação de sujeitos pensantes para toda uma vida.

## COORDENAÇÃO E AVALIAÇÃO: DIMENSÕES FUNDAMENTAIS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

O processo pedagógico envolve várias atividades que se tornam indispensáveis para um bom desempenho na gestão, dentre elas se destaca a coordenação que está associada à avaliação. Durante anos, a prática da coordenação era efetuada de forma conservadora, devido a isto, ainda há uma resistência dos professores em acatar a existência dessa profissão.

Dentro dessa realidade, a autora Sylvia Helena Batista (2006) destaca que a coordenação deve estar inserida em meio a outras atividades da escola, dando a ideia de ligação e movimento a todos os espaços pertencentes a instituição.

O exercício dessa profissão deve estar associado a todo o lado técnico que enseja o contexto escolar, onde o coordenador precisa ter domínio suficiente para trabalhar com os professores atividades necessárias como preenchimento de questionários, formulários, diários, entre outras. A essa ideia, Libâneo (2004 – p. 129) considera:

*O coordenador pedagógico ou professor-coordenador supervisiona, acompanha, assessora, apóia, avalia as atividades pedagógico-curriculares. Sua atribuição prioritária é prestar assistência pedagógico-didática aos professores em suas respectivas disciplinas, no que diz respeito ao trabalho interativo com os alunos.*

Considerando a importância dessa profissão, esta pode ser aplicada de forma diferenciada em cada instituição, já que alguns profissionais podem exercer uma prática de coordenação conservadora, efetuando o controle das atividades àqueles que fazem parte da instituição; ou uma prática de coordenação transformadora, em que se faz presente a mediação técnico-pedagógica caracterizada pela parceria dos funcionários da instituição. Evidenciando a importância das experiências das PPP's, não foi possível investigar a prática do coordenador, visto que nas escolas públicas observadas esse cargo se tornava inexistente, pois o Estado há algum tempo não emprega profissionais para exercer esse serviço.

Diante do exposto, Batista (2006 – p. 111) defende a mediação técnico-pedagógica e define:

*(...) a coordenação pode se configurar como prática social caracterizada pela mediação técnico-pedagógica na medida em que traduz a consideração pelos sujeitos envolvidos e suas histórias; compromisso com um projeto educativo que esteja sintonizado com diálogos entre e com diferentes; assunção do trabalho coletivo como uma importante estratégia de trabalho; investimento num processo de planejamento baseado na cooperação e na troca de saberes e experiências.*

Para que se efetue devidamente a coordenação é importante considerar as práticas avaliativas como uma base para essa função, visto que o coordenador precisa discutir e entender essas práticas como sendo de sua competência e vivenciá-las em seu cotidiano.

A avaliação se dá de forma intencional, caracterizada por diversos fatores que devem estar explícitos na sua aplicação. Nesse sentido, é válido destacar que os sujeitos envolvidos na prática educacional trazem consigo os condicionantes subjetivos como valores, desejos, crenças, concepções, como destaca Fortuna (1999).

Assim, as ações de coordenar e avaliar precisam estar unificadas em prol de atender a toda abrangência do contexto escolar, visando uma transformação necessária e contínua para que se dê o progresso na instituição. Em meio a esse processo está o coordenador, problematizando e mediando discussões acerca dessa transformação,

constituindo um trabalho coletivo que proporcione buscar caminhos e alternativas que resultem em práticas positivas para a instituição.

É nessa junção entre coordenação e avaliação presentes no âmbito escolar, que enseja o processo da democracia na gestão, privilegiando um trabalho coletivo e unificado que vise o compromisso na instituição e qualidade no ensino mediado.

Para entender a temática da avaliação, é válido ressaltar a diferença entre a avaliação da aprendizagem, que se refere ao contexto da sala de aula onde o professor avalia o aluno e a avaliação institucional, em que todos os sujeitos pertencentes à escola participam desse processo, sendo avaliadores e avaliados.

Por isso, a autora Fernandes (2002) destaca a importância de se entender a avaliação institucional e todo o seu processo, que visa a construção de um ensino eficiente que transforme alunos em sujeitos/cidadãos.

Mediante o exposto, a avaliação institucional em educação pode seguir objetivos variados, já que existem duas correntes de pensamento que seriam a meritocrática ou para controle, caracterizada pela competitividade entre as instituições e apoiada pelo governo, tanto que os programas propostos seguem essa linha de pensamento como o exemplo do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); e a outra corrente enfatizada pela autora, é denominada de transformação e aperfeiçoamento, caracterizada pela reflexão e construção da qualidade e democracia da escola.

A corrente da avaliação como instrumento para transformação e aperfeiçoamento da instituição é norteada por cinco princípios que são a adesão voluntária, que propicia a participação de toda a comunidade escolar; a avaliação total e coletiva, que engloba todos os setores e pessoas que fazem parte do contexto escolar; respeito à identidade da escola, abordando que o processo de avaliação deve ser construído pelas escolas; unidade de linguagem, representada pelo conhecimento comum a todos os envolvidos da escola sobre a avaliação; e competência técnico-metodológica, que enfatiza o conhecimento científico como forma de legitimar os dados coletados e adequá-los devidamente ao contexto da escola.

Para a avaliação institucional se faz necessário evidenciar as ações metodológicas presentes nesse processo. Estas são baseadas em três critérios como a visão da totalidade, que se refere a avaliação da escola em toda a sua dimensão, inclusive a preocupação da relação entre os sujeitos; a participação coletiva, em que todos da comunidade escolar participam do processo avaliativo; e planejamento e acompanhamento, caracterizada pela continuidade do processo avaliativo.

Considerando o critério de planejamento e acompanhamento, é bastante enfático destacar Batista (2006) sobre a figura do coordenador, quando este tem em seu papel a ação de ir além da atividade avaliativa da instituição, pois deve estar apto a discutir resultados com todos os envolvidos, como forma de melhorar a prática do contexto escolar.

No mais, a importância de se considerar diferentes autores que abordam conceitos variados sobre as funções pertencentes a instituição escolar, enfatizando principalmente a subjetividade dos sujeitos que exercem essas práticas, servem para dinamizar um processo que está em bastante evidência, mesmo que ainda se predomine nos discursos, que seria a gestão democrática.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Evidente considerar a importância desse trabalho, em se tratando do objetivo principal que seria uma reflexão acerca dos limites e perspectivas de uma gestão escolar democrática, estudada na disciplina Gestão dos Processos Educativos.

Servindo como base para esse artigo, foram trabalhados teóricos que efetivaram seus conceitos sobre a importância da temática que seria a democracia na gestão.

Claro fica a importância de associar a teoria dos autores estudados às experiências das Práticas Pedagógicas Programadas, tendo em vista a assimilação do conhecimento resultar de forma efetiva. Pois, na observação da prática dos profissionais pedagogos no cotidiano do trabalho, mesmo que diante das dificuldades enfrentadas, mostra uma postura, por vezes, considerada avessa ao que seria de fato a sua real função. Nessa ideia, é válido para nós estudantes a possibilidade de rever e avaliar algumas atitudes praticadas por esses profissionais, para posteriormente aplicarmos a teoria acadêmica à prática educacional, de forma a produzir uma educação significativa e igualitária para o educando.

O pedagogo, independente da função que exerce, tem a responsabilidade plena em todos os seguimentos que fazem parte da escola. Devido a isto, precisa ampliar seus conhecimentos nos mais variados campos do saber, procurando participar e avaliar de forma positiva as tarefas pertencentes a todos os âmbitos da instituição.

Contudo, considerando a importância do coordenador pedagógico, percebemos a desvalorização desse profissional nas observações realizadas nas escolas públicas, já que o Estado há alguns anos não favorece vagas para o exercício do mesmo, desconsiderando o quanto se torna necessário o exercício do coordenador para se efetuar um trabalho qualificado na gestão escolar.

De fato, essa atividade serviu para enriquecimento acadêmico e esclarecimento devido sobre a gestão democrática, que enseja a construção de um trabalho coletivo daqueles que fazem parte da comunidade escolar, visando um ensino de qualidade para a formação de sujeitos/cidadãos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BATISTA, Sylvia Helena Souza da Silva. *Coordenar, Avaliar, Formar: Discutindo Conjugações Possíveis*. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Negro de Souza (Orgs). *O Coordenador Pedagógico e o Espaço da Mudança*. 5<sup>a</sup> ed. São Paulo: Loyola, 2006, p. 109-118.

FERNANDES, Maria Estrela Araújo. *Avaliação Institucional da Escola: Base Teórica e Construção do Projeto*. 2<sup>a</sup> ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002, p. 39-52.

FORTUNA, Maria Lúcia de Abrantes. *Gestão Democrática na Escola Pública: Uma Leitura Sobre Seus Condicionantes Subjetivos*. In: BASTOS, João Baptista (Org.). *Gestão Democrática*. Rio de Janeiro: DP&A, SEPE, 1999, p. 107-123.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática*. 5<sup>a</sup> ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004, p. 117-133.

MARIANO, Jefferson. *Manual de Introdução à Economia*. São Paulo: Papirus, 2002.

PARO, Vítor Henrique. *Gestão Democrática da Escola Pública*. São Paulo: Ática, 1997, p. 29-37.

\_\_\_\_\_. *Escritos Sobre Educação*. São Paulo: Xamã, 2001, p. 113-116.

# **QUANDO AS MEMÓRIAS NARRAM NOSSA HISTÓRIA: AUTOBIOGRAFIA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES**

Marcilânia Gomes Alcântara

Sonaly Elias

Vanessa Freitas de Lira

Débia Suênia da Silva Sousa

## **Introdução**

Este artigo tem o objetivo de apresentar as atividades do projeto de extensão **Memórias e escritos de educadores** – vinculado à Unidade Acadêmica de Educação – UAE, do Centro de Formação de Professores – CFP/UFCG., desenvolvido por alunas dos Cursos de Graduação em Pedagogia e História, da referida instituição.

Neste texto busca-se focalizar a troca de saberes entre a Universidade e os professores da rede pública estadual de ensino no município de Cajazeiras e nas cidades circunvizinhas, que estão envolvidos no processo de formação continuada, dando destaque aos escritos e memórias de si mesmo, como elemento constitutivo de sua identidade profissional. Nesse sentido, aborda as memórias individuais e coletivas, faz menção a construção de novas práticas no presente, a partir das memórias passadas como elemento que possibilita o redimensionamento do fazer pedagógico dos docentes, identificado em seus próprios escritos alternativas para uma nova postura didático-pedagógica articulada com as demandas sociais contemporâneas.

Portanto, o presente enfoca a perspectiva de ampliação dos horizontes dos professores para além das especificidades de sua disciplina. Ou seja, trata-se de um projeto de extensão interdisciplinar, uma vez que vai atender aos professores das várias áreas de conhecimento, a saber: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Química, Física, Biologia, Religião, Artes e outras.

O trabalho busca apoio teórico metodológico nas contribuições evidenciadas pela Nova História cultural, que alargam o conceito de fonte. O estudo desenvolve-se, portanto, no campo histórico-autobiográfico, entendendo que a autobiografia se consolida como uma ferramenta necessária à formação continuada dos docentes, visto que pode ajudar na construção ou reconstrução do sentido da vida profissional destes. Ou seja, o Projeto se consolida como um espaço de estudo, pesquisa e reflexão sobre as práticas docentes, voltadas para a melhoria do ensino e da aprendizagem nas várias áreas do conhecimento.

## **Memória associada à autobiografia: ferramenta necessária à formação continuada dos docentes**

Sabe-se que nos estudos direcionados para a formação docente, a formação continuada dos profissionais de educação consolida-se como um tema bastante recorrente. A história da educação vem mostrando nos últimos anos que, os estudos sobre formação docente têm direcionado a centralidade do professor em conformidade com as circunstâncias que marcam os acontecimentos sociais, históricos, culturais, políticos e econômicos de um determinado tempo. O importante nessa nova posição de aprendizagem que se coloca o professor é o entendimento de que: “[...] estar em formação implica investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e sobre os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”. (NÓVOA, 1992, p. 25).

Desse modo, os anos 80 são marcados por uma diversidade de teorias e práticas pedagógicas que põem em evidência o deslocamento de uma visão estática para uma multiplicidade de concepções e a significação da experiência de vida. Ou seja, é na década de 80 que os professores vão começando conscientizar-se da importância da experiência do trabalho docente, como meio de formação que possibilita a valorização do papel dos conhecimentos transmitidos no conjunto de outros saberes.

Depois dessa mobilização teórica e prática dos anos 80, os anos 90 promovem um período de novas representações das ações docentes, ou seja, estes passam do estado de objeto para o de sujeito, através da expansão metodológica trazida pela Nova História Cultural.

Nesse sentido, a memória tem um papel importante na proeza de falar-se de si, como elemento que venha ressignificar e modificar as práticas docentes. Portanto, “[...] a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na mediada em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si”. (POLLAK, 1992, p. 204).

Assim, a memória associada à abordagem autobiográfica poderá proporcionar a reflexão sobre a função do professor e sua prática docente, compreendido como um sujeito ativo no processo de construção do conhecimento de sua prática profissional.

O resgate da história de vida pode proporcionar ao docente um olhar problematizador sobre sua própria prática, no qual este será capaz de perceber

[...] que a prática docente não acontece por acaso, ou melhor, não é um processo natural. Este olhar diferente, problematizador [...] oportunizado por leituras advindas de uma perspectiva da história, as quais [...] fundamentam a construir instrumentos de análise que [...] dão suporte para desenvolver este olhar de estranhamento. Não se trata de esgotar o tema em questão, mas sim buscar compreender, interpretar as situações do cotidiano escolar, através de práticas de memória docente. (GOMES, 2004, p. 3).

Nesse prisma, a reconstrução da memória dos professores em formação ou em formação continuada, é objeto de análise para o entendimento da complexidade da prática docente, no sentido, de que as reflexões advindas das narrativas dos docentes possam evidenciar experiências significativas reveladas através das memórias individuais e coletivas ao longo da vida pessoal e profissional destes. Portanto,

A reflexão oferece a eles a oportunidade de se tornarem conscientes das crenças e suposições subjacentes a tal prática, assim como de examinarem a validade de suas práticas na obtenção de metas estabelecidas. Pela reflexão, os professores aprendem a articular suas próprias compreensões e a reconhecê-las em seu desenvolvimento pessoal. (MIZUKAMI, 2003, p. 59).

Nesse contexto, é importante destacar que os estudos biográficos não subjugam o indivíduo em detrimento do coletivo. Ao contrário, trazem à tona representação social de si e de seus pares.

Assim, a abordagem autobiográfica, como opção e alternativa para levar a reflexão e transformação das práticas docentes no cotidiano escolar, consolida-se como uma prática metodológica capaz de revelar que somos sucessores do que vivenciamos no passado.

Portanto, Na compreensão de Joso (2002), as narrativas biográficas vão sendo percebidas como narrativas educativas, ao passo que evidenciam muito bem o processo de vir a ser dos profissionais da educação. A intenção é destacar que “as vozes e os sentidos formativos expressos na escrita das narrativas educativas articulam-se ao lugar que exercem as histórias de vida no processo de formação, (auto) formação, através das aprendizagens experienciais e das recordações-referências”. (SICARDI, s. d. p. 12).

É interessante mencionar aqui que a abordagem autobiográfica poderá possibilitar aos docentes em educação continuada o reconhecimento de que “[...] a formação permanente deve ajudar o professor a desenvolver um conhecimento profissional que lhe permita: avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação educativa que deve ser introduzida constantemente nas instituições [...]”. (IMBERNÓN, 2006, p. 72).

Partindo desta concepção:

Para além dos ganhos individuais que a escrita reflexiva favorece, há um aspecto político de igual ou maior relevância: a publicação de textos produzidos pelos que fazem a educação deste país - narrando suas experiências, revelando suas idéias, refletindo sobre o que fazem - é, na verdade, uma conquista de toda a categoria profissional. Quando os educadores tornam públicos os seus textos, todos ganhamos. (PRADO; SOLIGO. 2005, p. 48).

Desta forma o projeto **Memórias e escritos de educadores** tem a autobiografia como uma formação continuada que possibilita a reflexão não apenas dos professores envolvidos no projeto, mas a partir da publicação dos escritos produzidos pelos mesmos, outros educadores possam também refletir sobre suas práticas a partir da sua própria história de vida.

Nesse intento, as escritas dos educadores, inicialmente, refletem sobre três categorias, a saber: infância, formação docente e identidade profissional. Na infância destaca-se o local no qual vivenciaram seus primeiros encontros com a escola; seus melhores mestres, suas aulas mais marcantes. Na segunda categoria, o fulcro do questionamento assenta-se em como se deu a formação docente, bem como nas imagens de educador que os envolvidos no projeto têm. A memória sobre a identidade profissional tem privilegiado as representações dos educadores sobre sua própria prática, destacando, por exemplo, as aulas e os momentos mais marcantes no processo de ser educador; também reflete sobre as leituras que estes fazem sobre o que é ser um bom professor e um bom aluno.

## **Os avanços no fazer prático do projeto Memórias e escritos de educadores**

Trata-se de um projeto em andamento, mas já são perceptíveis alguns resultados. Criamos o grupo de estudos junto aos educadores, à imagem que segue mostra o grupo em seus encontros realizados semanalmente.



Fotografia 1 – educadores e equipe do Projeto Memória e escritos de educadores – momento de socialização dos seus escritos.

Fonte: Acervo do Projeto Memórias e escritos de educadores

Nesses encontros os educadores desenvolvem a escrita e a socializam na roda de conversa, no qual esta os proporciona a troca de saberes, vivências e o mais importante, a reflexão sobre sua prática diante de seus próprios escritos.

Além do grupo de estudos atingimos mais uma das metas estratégicas do projeto que é a realização de palestras e oficinas que abordem a importância da memória e dos escritos sobre si mesmo no processo de formação continuada. A primeira palestra aconteceu na Escola Estadual de Ensino Fundamental Comandante Vital Rolim, que foi privilegiada por um de seus educadores fazerem parte do projeto de formação continuada.



Fotografia 2 – equipe do Projeto Memórias e escritos de educadores – palestra realizada na Escola Comandante Vital Rolim.

Fonte: Acervo do Projeto Memórias e escritos de educadores

É importante ressaltar, que os educadores envolvidos no projeto já conseguem refletir sobre sua prática por meio das suas memórias e escritos, pois, nas memórias dos seus primeiros anos de escola um dos educadores descreveu “eu não gostava de ir a escola, passei a gostar por causa da professora Luzilene” (Educadora A, Escola Sinhazinha Ramalho). A partir da socialização destas memórias, a educadora A, juntamente com entre seus pares refletiu que não era da “escola” em si que a mesma não gostava, mas sim das metodologias utilizadas por outros professores que não chamavam a sua atenção. A partir daí, refletindo sobre seus escritos que evidenciavam a sua própria prática docente, a educadora A, passou a refletir sobre as metodologias de ensino, outrora utilizadas pela professora Luzilene, que poderiam ser vivenciadas também, em sua sala de aula, uma vez que a mesma relata que uma de suas dificuldades é justamente em algumas aulas a falta de atenção por parte de alguns educandos, ou seja, a educadora conseguiu fazer a reflexão sobre a importância de utilizar-se de conhecimento inseridos na sua própria história de vida evidenciados em seu trabalho autobiográfico.

Da mesma forma outro educador também relata: “Essa escola era muito boa. Gostava muito. As aulas eram desenvolvidas por meio de cantos, orações e brincadeiras” (Educador B, Escola Comandante Vital Rolim). Esta narrativa, também evidencia os métodos utilizados pelos antigos mestres deste educador em especial, onde também por meio de seus escritos e memórias, o mesmo pode perceber a importância de utilizar-se do retrato autobiográfico para sua formação docente, como também que poderia, a partir destes, renovar sua prática pedagógica trazendo de seus escritos alternativas para superação de algumas dificuldades.

## Conclusões finais

Portanto o projeto **Memórias e escritos de educadores** está proporcionando aos educadores participantes do mesmo, uma formação continuada que retrata a sua história de vida através da autobiografia, no qual por meio desta os próprios educadores através da escrita e socialização com os demais participantes do grupo, estão começando a refletir sobre sua prática docente, tendo nestes escritos alternativas para suprir algumas das dificuldades encontradas hoje em suas salas de aula baseados na atuação de seus antigos mestres.

Não só os participantes do projeto estão ganhando com o mesmo, mas as escolas destes estão sendo privilegiadas com a realização de palestras, que abordam a importância destes escritos para a formação docente. Assim, com as palestras, outros educadores estão tendo a oportunidade de se inteirar sobre este processo de formação continuada e, quiçá, venha participar também.

Assim, o desenvolvimento de suas representações sobre o processo educacional, desde a infância, através do relato de suas memórias vem propiciando uma reflexão, no qual, é possível afirmar que os maiores beneficiados acabam também sendo os educandos que ganham com a inovação da prática dos mesmos e, por fim, a comunidade escolar de Cajazeiras e da região, uma vez, que temos professores não só de Cajazeiras, mas de outras

cidades circunvizinhas participando do desenvolvimento do Projeto Memórias e escritos de educadores.

Concluímos assim a importância de utilizar-se da autobiografia como meio de reflexão sobre a prática educativa, uma vez que ao possibilitar a reflexão o educador rever sua metodologia buscando em seus próprios relatos meios necessários para trabalhar as dificuldades encontradas em sua prática, no dia a dia do cotidiano escolar. Por fim, ao privilegiar o recurso autobiográfico como estratégia de formação docente, revela-se como ponto fundamental para a construção identitária da própria profissão docente. Ademais, à medida que os educadores envolvidos no projeto recompõem suas memórias educacionais, acredita-se que estes, também estão construindo a imagem social do que é ser um educador de modo generalizado e, principalmente, a imagem profissional que têm de si mesmos.

## Referências

- GOMES, Marcilene Popper. *Memórias e histórias: cenas do cotidiano docente*. Disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1253/1065>> Acesso: 20 de fev. 2010.
- IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza*. 6º ed. São Paulo: Círtex, 2006.
- JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. Lisboa: EDUCA, 2002.
- MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. Formação continuada de professores e mudança na prática pedagógica. In: QUELUZ, Ana Gracinda (Org); ALONSO, Mirtes(Org.). *O trabalho docente: teoria e prática*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.
- NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- POLLAK, Michael. Memória e identidade social. In: *Estudos históricos*. Vol. 5, n. 10. Rio de Janeiro, 1992. p. 200-212.
- PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO Rosaura. Memorial de formação - quando as memórias narram a história da formação** In: *Por que escrever é fazer história*.Campinas, SP: Graf. FE,2005.p.47 -62.

# O PROCESSO DE GESTÃO ESCOLAR DESENVOLVIDO EM UMA ESCOLA NO MUNICÍPIO DE TIANGUÁ-CEARÁ

Nadja Rinelle Oliveira de Almeida

Maria Cássia de Sá.

*É preciso compreender o presente  
não apenas como presente de  
limitações, mas como presente de  
possibilidades.*

*Paulo Freire*

## **RESUMO:**

Este trabalho é resultado de uma pesquisa junto a uma Escola pública no município de Tianguá Ceará. Nela procuramos compreender como acontece o processo de gestão escolar bem como a atuação e importância de uma gestão democrática permeada nesta instituição. Para o desenvolvimento do estudo fizemos um levantamento bibliográfico tendo como contribuição alguns autores: Bordignon e Gracindo (2008), Santos (2008), Dalbério (2008) Lück (2000) e outros. No caminhar da pesquisa lançamos mão de uma abordagem qualitativa utilizando-se dos seguintes instrumentais: entrevista estruturada seguida de observações sendo os dados empíricos registrados no diário de campo. A partir de algumas constatações percebemos que os profissionais inseridos na instituição possuem uma fundamentação teórica capaz de construir uma gestão democrática e autônoma, mas a ação democrática requer comprometimento de toda a comunidade escolar, e esta não se propõe a tal envolvimento, ou seja, a escola não tem na realidade a “práxis” da gestão democrática. Vale destacar que esta pesquisa apenas inicia uma grande reflexão acerca do processo de gestão desenvolvido nesta escola.

Palavras-chave: Gestão democrática. Comunidade escolar. Autonomia.

## **INTRODUÇÃO**

Trabalhando na perspectiva da gestão democrática como um instrumento fundamental para “transformar o processo educativo em uma prática social voltada para a construção da cidadania, que se desenvolve numa escola cidadã” (BORDIGNON, GRACINDO, 2008, p. 175), o presente artigo faz uma discussão sobre o processo de gestão desenvolvido em uma escola no Município de Tianguá-CE.

Santos (2008, p. 02) destaca que uma gestão verdadeiramente democrática deve ter como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar diariamente e principalmente, nos momentos de tomada de decisões. Ressaltamos ainda que esta participação deve estar dotada do sentimento de pertença pela escola, e resulte numa colaboração ativa e comprometida com a educação. Paro citado por Assis (2009, p.101) considera que a “participação propriamente dita é aquela relacionada com a partilha de poder, participação na tomada de decisões”. Com base neste pensamento a gestão democrática só é efetivada com a participação de toda a comunidade escolar.

Para a execução deste artigo, foi realizada uma pesquisa bibliográfica a cerca da gestão democrática, onde foram investigadas as idéias de diversos autores e pesquisadores que abordam o assunto; e o levantamento de dados empíricos com a realização de entrevistas e observação do ambiente escolar. A escola estudada pertence à rede municipal de ensino do município de Tianguá, e atende a modalidade do Ensino Fundamental – 1º ao 9º ano.

Concomitantemente à observação do ambiente escolar foram realizadas entrevistas com o núcleo gestor, um grupo de professores, e diversos alunos. Com o núcleo gestor a

entrevista foi feita paulatinamente, apenas algumas perguntas por visita à escola; os professores foram entrevistados em particular e de uma só vez; já os alunos, alguns foram entrevistados em particular e outros em grupos, pois em grupo eles se sentiam mais à vontade.

No referido artigo fizemos um levantamento bibliográfico tendo como contribuição alguns autores: Bordignon e Gracindo (2008), ao trabalhar na perspectiva da gestão democrática como um instrumento fundamental para “transformar o processo educativo em uma prática social voltada para a construção da cidadania; Santos (2008), ao acreditar que uma gestão verdadeiramente democrática deve ter como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar diariamente e principalmente, nos momentos de tomada de decisões; Dalbório (2008) quando este vem colocando a possibilidade de efetivação da democracia escolar a partir de um processo de gestões democráticas, entendidas ‘como uma das formas de superação do caráter centralizador, hierárquico e autoritário que a escola vem assumindo ao longo dos anos[...]’” sendo o objetivo de esta garantir a autonomia das escolas, e uma melhoria na qualidade de ensino; Lück (2000) ao defender o papel da autonomia como elemento essencial na democratização da escola; e outros.

Nosso artigo está sistematizado em três partes, na primeira intitulada “Gestão da Educação: impasses e perspectivas” alicerçados nos teóricos acima mencionados abordamos como a gestão da educação vem se desenvolvendo na escola pesquisada, em termos de organização e prática educacional; na segunda parte, “Gestão democrática dentro de uma compreensão cidadã”, além de abordarmos como a referida temática vem sendo concebida, analisamos como a condução da gestão vem se manifestando no interior da escola; por fim, na terceira parte, trazemos nossas considerações sobre o processo de gestão democrática desenvolvida no universo pesquisado, bem como nossas reflexões sobre esta gestão.

## 1. GESTÃO DA EDUCAÇÃO: IMPASSES E PERSPECTIVAS

A gestão da educação diz respeito ao modo de administrar a escola, e este está pautado na sua política de educação. Portanto, para analisar o processo de gestão de uma escola devemos estudar como ela está organizada, qual suas finalidades, e em que pressupostos filosóficos erguem sua prática social e educacional.

Para realizar o processo investigativo, acreditamos que deveríamos partir da gestão de pessoas, gestão pedagógica e gestão financeira da referida escola, pois estas são inerentes ao corpo de uma gestão escolar.

Iniciamos a pesquisa perguntando como os professores são designados para determinadas disciplinas e salas de aula de acordo com sua formação, e/ou área para que prestem concurso, outro fator é o desempenho de cada um em determinadas situações. De acordo com a coordenadora pedagógica todos os professores têm autonomia para desenvolverem seus projetos, dinamizarem suas práticas em suas aulas.

Entretanto, quando perguntado aos professores sobre sua autonomia frente às determinações da escola, o professor A faz o seguinte relato: “procuro me colocar no meu lugar, acato as idéias que ajudam a desenvolver o meu trabalho e condizem com a realidade”; a professora B responde “procuro fazer o que é solicitado pela direção, mas em sala procuro realizar meu trabalho, que eu acho e acredito que dê certo!”, já a professora C apenas diz que seu grau de autonomia é “normal”. Tais depoimentos nos fazem refletir se é mesmo dado autonomia aos educadores, ou mesmo se estes buscam uma autonomia ou preferem se acomodar na sua prática educativa.

Segundo Barroso (1996, p. 20. Apud SANTOS, 2008, p. 06) há dois processos de autonomia:

[...] a autonomia decretada e a autonomia construída. A autonomia decretada, no caso do sistema público de ensino “[...] é sempre relativa e é condicionada quer pelos poderes de tutela e de superintendência do governo e da administração pública, quer eventualmente, pelo poder local, no quadro de um processo de descentralização [...]” (BARROSO, 1996, p. 18). Já a autonomia construída, é aquela construída em cada escola, de acordo com as especificidades locais, respeitando-se, obviamente, os princípios do sistema de ensino público (BARROSO, 1996, p. 20 apud SANTOS, 2008, p.06).

Para Freire (1999) o educador ao passo que constrói sua autonomia oportuniza a autonomia do ser educando respeitando sua curiosidade, o seu gosto estético, a sua inquietude, sua linguagem [...] ao pensar sobre o dever que se tem, enquanto professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo exigiria do educador uma reflexão crítica permanente sobre sua prática através da qual se faz uma avaliação do próprio fazer com os educandos. A partir da compreensão dos autores supracitados, a comunidade escolar, composta por professores e núcleo gestor vem trabalhando a construção da autonomia, ou seriam apenas práticas baseadas em idiossincrasias?

Em linhas gerais todos os professores afirmam terem uma ótima relação entre si e com o núcleo gestor, e dizem se sentirem muito bem no ambiente de trabalho. É interessante observar que alguns professores atribuem a boa relação entre o corpo docente ao pouco tempo que convivem juntos, impossibilitando assim maiores conflitos; enquanto alguns professores afirmam se sentirem muito bem em seu ambiente de trabalho, ao passarem mais tempo na escola do que em casa.

Além das horas/aula semanais que os professores têm em sua carga horária, eles participam também dos planejamentos mensais na Secretaria de Educação, e na escola. Há também periodicamente a formação continuada de professores e um deles é no Programa de Alfabetização na Idade Certa – PAIC e há também o Gestar: Programa gestão da Aprendizagem escolar, este programa visa à formação continuada dos professores habilitados em Língua Portuguesa ou, em Matemática, dos anos finais do Ensino Fundamental.

Dante do exposto é oportuno refletir se há um espaço para se construir autonomia, ou se mesmo quando existe uma abertura para tal, esta não é sufocada pela rotina e o excesso de trabalho por parte dos professores, pois grande parte do corpo docente trabalha 40 horas/aula semanais na referida escola, participam dos planejamentos e capacitações, além da preparação dos planos de aula diários, etc.

No que diz respeito à participação da Gestão da Educação (Município e Estado) na escola, segundo o diretor há sim um processo de articulação, trabalhos em consonância e um apoio de outras secretarias como a de Ação Social e a de Saúde.

A escola desenvolve diversos projetos como O “Agrinho”, que é municipal, há os projetos do PAIC e do Gestar supracitados; e há também os projetos internos desenvolvidos pelos professores e o núcleo gestor, como os de leitura e escrita, de matemática com geometria, e o “Projeto aprendendo, cantando, dançando e pintado o sete”. Todos estes projetos são desenvolvidos com base no plano de ação do PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola. Segundo a Coordenadora pedagógica “tem como objetivo ter claro o foco da escola: a aprendizagem”, e abrange todos os setores, “desde o porteiro até assuntos mais complexos como o tipo de material a comprar, metodologias utilizadas, proposta pedagógica..., tudo para viabilizar de forma mais satisfatória o ensino-aprendizagem”.

A referida escola focaliza em sua proposta pedagógica, finalidades de uma educação onde possa levar o aluno a ser um ator protagonista de sua ação na sociedade, contribuindo para a formação cultural de esse ser e integrando-o às práticas sociais que visem sempre o bem estar. Objetiva-se sempre através do diálogo pedagógico trabalhar os conteúdos disciplinares interligados e interligando-os com a vivência do aluno no seu ambiente de convivência comunitária.

Neste sentido é oportuno trazermos a concepção de Brandão (1995) ao nos colocar que ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou várias. Educação? Educação. Percebemos a priori que a escola procura trabalhar nesta dinâmica.

Mas para nossa surpresa no caminhar da pesquisa tomamos conhecimento que parte dos professores desconhece a proposta pedagógica acima supracitada. Isto nos levou a supor a ausência de um fio condutor entre a proposta pedagógica implantada na escola e a prática dos professores instigando-nos a refletir: Que paradigmas presidem na prática pedagógica desses professores e como isto vem sendo conduzido pelo núcleo gestor, será uma prática dicotomizada?

Os paradigmas seriam na visão de Bordignon e Gracindo (2008) as estruturas mais gerais e radicais do pensamento; representa uma visão de mundo, uma filosofia social, um sistema de idéias construído e adotado por determinado grupo social; diz respeito a idéias e valores assumidos coletivamente, consciente e inconsciente, e representa o cenário da sociedade que temos ou que queremos.

Neste viés tentamos compreender o paradigma emergente da referida instituição. Segundo a proposta pedagógica, a escola tem como objetivo educacional ofertar ao educando do Distrito de Arapá, uma educação de qualidade que garanta uma aprendizagem significativa e contribua para formação cidadã e cultural do aluno.

De acordo com os gestores da escola a instituição procura focalizar a excelência na educação, qualidade de serviço prestado e consequentemente melhoria da comunidade a qual está inserida. Busca a formação humana dos alunos tornando-os agentes atuantes e transformadores da sociedade. Mas, ao que nos parece isso vem sendo realizado apenas nos discursos e nos documentos da escola.

Quanto aos materiais pedagógicos disponíveis para desenvolver a prática pedagógica dos docentes, professores e núcleo gestor nos relataram que a escola conta com materiais pedagógicos e equipamentos que auxiliam o trabalho docente, no entanto, alguns professores afirmam não utilizar destes recursos.

Outro problema são os recursos financeiros insuficientes para suprir as necessidades da escola, contando apenas com os recursos obtidos pelo PDE, recebido para a escola a fim de melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, que estava abaixo da média nacional; e pelo Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE. Quanto ao corpo docente, a escola conta apenas com professores para as disciplinas regulares, segundo o diretor, se tivesse mais professores teriam mais salas de aceleração. E a escola não conta também com número suficiente de pessoal de suporte pedagógico e de apoio administrativo. A escola tem mais de oitocentos alunos do ensino fundamental I e II, além do EJA – Educação de Jovens e Adultos, somente uma coordenadora, um diretor, não tem secretaria, e outros problemas, dentre os quais podemos destacar a necessidade de alguns professores, pois 50% deles, dependem de transporte para chegar até a escola, dificultando a pontualidade destes.

O mais preocupante de todo esse arcabouço envolvendo a educação básica pública do nosso país são situações semelhantes a esta ora pesquisada, ocorridas desde as capitais até as

escolas mais afastadas localizadas na zona rural. Assim, como garantir a formação competente desses alunos para que eles sejam capazes de enfrentar criativamente, com empreendedorismo e espírito crítico, os problemas cada vez mais complexos da nossa sociedade? (LUCK, 2000). A participação da comunidade escolar e local poderiam garantir a realização deste empreendimento? Ou apenas o poder público? Ou todos eles? Pensemos talvez que o sistema de ensino pudesse se fortalecer ao passo que todos estes atores construíssem um processo de mediação da realidade que temos e a realidade que queremos.

## 2. GESTÃO DEMOCRÁTICA DENTRO DE UMA COMPREENSÃO CIDADÃ

A gestão democrática é uma prática coletiva que deve compreender todos os segmentos da comunidade escolar, onde as atitudes e decisões são discutidas através de um permanente diálogo, de modo autônomo e democrático, onde o conhecimento é trabalhado em prol do desenvolvimento das pessoas com base no que elas são, e nas mudanças que vão trazer para a sociedade.

Santos (2008, p. 03) lembra que “a política de gestão democrática do ensino ganhou destaque em termos de legislação a partir da Constituição Federal de 1988, onde incorpora como um princípio do ensino público na forma da lei”, as expectativas de viver relações mais democráticas, no final da década de 80, quando o Brasil saia de um período de governos ditatoriais, fundamenta a incorporação desse princípio de lei (FURTADO, 2005, apud SANTOS, 2008 p. 03).

A autora destaca ainda que a proposta de gestão democrática “ganha corpo no contexto de transição democrática e na contestação das práticas de gestão escolar dominantes sob o regime militar e na luta pela construção de uma nova escola” (*op. cit*), sendo esta escola, então, aberta a participação popular e voltada a seus interesses, buscando mudanças no contexto social em que está inserida.

Segundo Antunes (2002, p.131, apud DALBERIO, 2008, p.02) “a democracia escolar só se tornará efetiva a partir de um processo de gestão democrática, entendida ‘como uma das formas de superação do caráter centralizador, hierárquico e autoritário que a escola vem assumindo ao longo dos anos [...]’” sendo o objetivo de esta garantir a autonomia das escolas, e uma melhoria na qualidade de ensino.

Consta na proposta pedagógica da escola investigada a comunidade escolar integrada numa gestão democrática. Depois de diagnósticos feitos por todos os integrantes da instituição, formulou-se uma proposta pedagógica interligada com todas as áreas de convivência da escola, expressando nela a sua vontade, ações, planos e estratégias com o único objetivo: oportunizar um ensino de qualidade proporcionando uma aprendizagem significativa.

Esta proposta pedagógica está contida no Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE, junto ao Projeto Político Pedagógico. O diretor nos relatou como a elaboração do mesmo foi realizada, sendo esta em comum acordo com o núcleo gestor, corpo docente, funcionários da área administrativa, segundo ele: “a escola realiza grandes assembleias onde a comunidade escolar opina sobre a elaboração do PDE, e este é feito todos os anos, e vai sendo construído e modificado à medida que segue o ano”.

A escola também possui um Conselho Escolar, composto por trinta e três membros, entre professores, núcleo gestor, representantes do grêmio estudantil, pais, e comunidade em geral. Reúne-se a cada inicio e fim de semestre promovendo reuniões extraordinárias sempre quando necessário. Entretanto, dos alunos entrevistados alguns desconheciam a existência do Conselho, e aqueles que sabiam ter um Conselho na escola, poucos conheciam sua função, já

os demais não sabiam para que este serve. De acordo com Bordignon e Gracindo, (2008, p. 171) “participação é a condição necessária para a gestão democrática, uma não é possível sem a outra”. Cabe-nos então refletir sobre esta gestão democrática que integra o sistema de ensino da escola pesquisada, já que os alunos, parte importantíssima da comunidade escolar desconhecem a função do Conselho Escolar, importante espaço de participação na escola.

A coordenadora pedagógica e o dirigente possuem autonomia para gerir de acordo com as necessidades da comunidade, todavia, em determinados casos é necessário agir em consenso com a Secretaria de Educação. No Projeto Político Pedagógico consta o modelo de gestão democrática, onde todos possam participar e interagir. Ainda segundo a coordenadora esta interação também ocorre no plano das idéias compartilhadas uma vez que em conjunto fica mais fácil planejar e decidir como as ações serão desenvolvidas. O que acham os professores e alunos desta afirmação?

Estes são de comum acordo, ao relatarem a atuação coerente e dinâmica dos membros do núcleo gestor, pois tanto coordenador e dirigente são articuladores que movimentam a escola, tomam decisões claras e objetivas.

Quando se aborda a participação da comunidade local na escola, o dirigente afirma que grande parte dos pais participa ativamente das reuniões, jogam no torneio de pais, algumas mães assistem paulatinamente às aulas dos filhos, alguns pais ou mesmo membros da comunidade que não tem filhos na escola fazem parte do conselho escolar e realmente se envolvem com a escola. Entretanto estes pais participantes geralmente são os mesmos que se envolvem no caminhar da instituição ao procurá-la para dar suas sugestões; fazem parte do conselho escolar, etc. Grande parte da comunidade fica alheia aos acontecimentos na escola e só aparecem quando são “convocados” para participar de alguma atividade proposta pela instituição.

Durante a pesquisa também procuramos saber o que seria educar para cidadania para estes sujeitos. Para a coordenadora pedagógica é:

Educar para a formação pessoal de forma que possibilite que o aluno tenha uma boa desenvoltura no contexto social e seja crítico, tenha postura de “cidadão” no verdadeiro sentido da palavra, e não apenas para as avaliações externas. E para que isso aconteça é necessário ensinar no contexto [...], os conteúdos, para uma funcionalidade fora da escola também. Trazer tudo o que é ensinado para a realidade deles [...].

O professor A diz que é “preparar os alunos para a vida, torná-los um ser consciente de seus direitos e deveres na sociedade. É necessário que o aluno desenvolva um bom nível de consciência política capaz de escolher destinos de seu lugar, país”. Para a professora B é formar “alunos mais conscientes sobre a importância de se ter uma sociedade mais justa, mas igualitária e valorizar os estudos!”. Os alunos quando indagados sobre o que era educar para a cidadania as respostas foram diversas: “ser inteligente, respeitar os mais velhos, as pessoas do bairro, da escola, o diretor, professor, merendeira é educar a cidadania”. ; “é educar as pessoas”. ; “seria ter uma boa educação”.

Essas colocações demonstram a concordância de todos sobre o papel da educação na formação de sujeitos conscientes, políticos e capazes de interferir no mundo e transformar sua realidade. Tal concepção sobre “educar para cidadania” nos remete inevitavelmente aos quatro pilares da educação, o aprender a conhecer, aprender a ser, aprender a conviver, e o aprender a fazer.

Em seus estudos Heloisa Lück (2000) nos mostra a autonomia como uma característica de um processo de gestão participativa, e também uma expressão de cidadania.

Como gestão participativa se expressa “quando assume com competência a responsabilidade de promover a formação de jovens adequadas às demandas de uma sociedade democrática em desenvolvimento, mediante aprendizagem significativa”; e como expressão de cidadania,

Quando a escola se propõe a promover a cidadania crítica e competente em seus alunos, emerge como condição natural para a realização desse objetivo, a construção de sua autonomia, processo por si só pedagógico, em cuja expressão se cruzam direito e deveres. Quando, e à medida que se constrói a autonomia da escola, os alunos aprendem, vivendo nesse ambiente, o espírito da cidadania. (LÜCK, 2000, p. 26).

Com base nessas colocações, é possível lançar alguns questionamentos: Será que os educandos se percebem na condição de cidadãos podendo intervir no processo de construção de uma escola de qualidade? E os educadores, enquanto gestores e professores se vêem nesta circunstância e procuram estimular os educandos a criar, recriar, fazer uma leitura de mundo a partir dos moldes de Paulo Freire, ou somente as palavras importam? É momento de refletirmos nossa prática enquanto educadores na conquista de direitos pessoais e sociais, pois só assim poderemos lapidar o sistema de ensino que temos neste país.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa apenas inicia uma grande reflexão acerca do processo de gestão desenvolvido no interior desta escola ao constar na sua proposta pedagógica à integração de uma gestão democrática.

Temos hoje na escola toda a teoria necessária para a construção de uma gestão democrática e autônoma, por parte do núcleo gestor e de alguns membros do corpo docente, principalmente no que diz respeito à construção do conceito de gestão democrática da escola como uma prática que:

Consiste na mediação das relações intersubjetivas, compreendendo, antes e acima das rotinas administrativas: identificação de identidades; negociação de propósitos; definição clara de objetivos e estratégias de ação; linhas de compromissos; mediação de conflitos, com ações voltadas para a transformação social. (BORDIGNON E GRACINDO, 2008, p.164)

É notório que a escola possui estruturas de representatividade como o conselho escolar, o grêmio estudantil, etc., no entanto, a construção coletiva dos objetivos, diretrizes e estratégias necessárias ao exercício da democracia direta encontra-se raquiticamente presentes na escola, a teoria não se encontra com a prática necessária a efetivação deste processo, ou seja, a escola não tem na realidade a “práxis” da gestão democrática.

Pais e alunos geralmente assumem a postura de espectadores diante da escola se atendo apenas a críticas aos que julgam ser atores e protagonistas da educação, se resguardando a distância de todo o processo como se não fizessem parte dele. Embora a escola seja acolhedora e até propositora da inserção destes no “ser e fazer” escolar, não há uma receptividade por parte destes sujeitos.

A ação democrática requer comprometimento de toda a comunidade escolar, contudo esta não vem se propondo a tal envolvimento. A questão é: Será mesmo que a escola vem agindo ativamente em prol da inserção da comunidade escolar e local no processo de gestão? Ou apenas esperando os atores integrantes desses espaços descobrirem por si só que a escola é uma construção de todos?

É necessário a atuação da “democracia” no corpo da gestão democrática da escola, não apenas formalizada através de reuniões de colegiado, pais e mestres, mas ter uma praticidade, ou seja, concretizar as ações num movimento de ação-reflexão e ação. A comunidade escolar e local precisa se apropriar da escola e em conjunto assumir a responsabilidade por esta, não apenas dá a sua opinião quando for necessário, mas atuar continuamente e coletivamente para que a educação seja de todos e para todos. Uma vez que se construa o sentimento de pertencimento a comunidade, pais, diretor, docentes e discentes, assumirão uma postura atuante diante de possíveis fracassos e na busca de conquistas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASSIS**, Ana Cláudia Lima. O Cenário Contraditório que circunscreve o processo de gestão democrática na escola pública cearense, via conselho escolar. In: SANTOS, Francisco Kennedy Silva dos (Orgs). Abrindo trilhas para os saberes. Fortaleza: SEDUC, 2009. (Coleções Abrindo Trilhas para os Saberes)
- BRANDÃO**. Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 33<sup>a</sup>. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- BORDNIGNON**, Genuíno; GRACINDO, Regina Linhares. Gestão da educação: O Município e a escola. In: Gestão da Educação: Impasses, perspectivas e compromissos. 6<sup>a</sup> Ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- DALBERIO**, Maria Célia Borges. Gestão democrática e a participação na escola pública popular. In: Revista Iberoamericana de Education. Nº 47/03, p. 01-12. Out. 2008.
- FREIRE**. Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 1999.
- LUCK**, Heloisa. Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto a formação de seus gestores. Em Aberto, Brasília, v.17, n. 72, p. 11-33, fev/jun, 2000.
- SANTOS**, Fernanda Fernandes. Gestão democrática: concepções teóricos-práticas dos docentes da educação básica publica de Marília. In: Revista Urutágua, Maringuá- Paraná. Nº 14, p. 01-13, dez. 07/jan/fev/mar. 2008.

## **UMA ABORDAGEM ACERCA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA E AUTONOMIA ESCOLAR**

Francisca Basílio Nogueira- Graduanda (UERN)

e-mail: [fcabasilio@yahoo.com.br](mailto:fcabasilio@yahoo.com.br)

Luzimara Alexandre da Silva- Graduanda (UERN)

e-mail: [luzimara-alexandre@hotmail.com](mailto:luzimara-alexandre@hotmail.com)

Profª Drª Arilene Maria Soares de Medeiros – docente (UERN)

e-mail: [arilene.medeiros@bol.com.br](mailto:arilene.medeiros@bol.com.br)

### **Resumo**

O presente trabalho aborda o tema da gestão democrática e da autonomia escolar. A gestão democrática somente se consolida através da autonomia, bem como esta se materializa na prática se existir um espaço escolar propício ao seu desenvolvimento. Falar em autonomia significa pensar tanto do ponto de vista administrativo-financeiro quanto pedagógico. Este trabalho tem como objetivos refletir sobre temas relacionados à Gestão dos Processos Educativos a partir dos autores estudados em sala de aula e descrever de forma geral as observações realizadas em espaços escolares e não escolares feitas através das Práticas Pedagógicas Programadas I, II e III, do curso de pedagogia da UERN. Em se tratando da metodologia, a construção deste artigo nasce de maneira contínua, à medida que os conteúdos são trabalhados a escrita vai acontecendo simultaneamente. Encontra-se fundamentando nos seguintes autores: Vitor Paro (2001) apresenta suas contribuições em torno da autonomia e dos limites que a escola enfrenta para tornar-se autônoma; Maria Lúcia Fortuna (1999) apresenta uma leitura sobre os condicionantes subjetivos da gestão democrática, destacando o perfil de gestor construído nos anos de 1970; José Carlos Libâneo (2004) discute as várias concepções de gestão e de organização. Ao desenvolver este trabalho, entendemos que os condicionantes subjetivos são de fundamental importância na criação e no desenvolvimento das ações para se obter uma gestão verdadeiramente democrática e uma autonomia escolar que garanta o pleno desenvolvimento do sujeito como um todo. Percebemos que nas instituições governamentais prevalecem arraigadas essas estruturas de organizações, nas quais há pouca participação das pessoas e uma grande centralização na hierarquia das funções, onde se torna praticamente impossível desenvolver um trabalho produtivo, se o pedagogo, ou a instituição na qual ele trabalha não possuir um mínimo de autonomia para o desenvolvimento dos processos educativos. Nos estudos evidenciados nas práticas pedagógicas I e II, foi possível observar, que autonomia escolar e gestão democrática, continua sendo termos desconhecidos para algumas escolas, pois nos projetos políticos pedagógicos dos quais

tivemos acesso, não havia que incluísse uma gestão democrática nem mesmo autonomia escolar constatando os desafios encontrados para que ocorra a consumação de uma gestão democrática que obedeça aos critérios estabelecidos pelos autores que apresentamos na construção desse trabalho. Entretanto não significa dizer que autonomia e gestão devam ser algo impossível de acontecer. Cabe aos novos pedagogos o desafio de transformar essa temática em prática.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gestão democrática. Autonomia escolar. Natureza do trabalho pedagógico.

## **Introdução**

A pretensão deste trabalho é apresentar uma abordagem da gestão democrática, autonomia escolar, a natureza do trabalho pedagógico e as observações realizadas em espaços escolares e não escolares nas Práticas Pedagógicas Programadas (PPPs), fazendo uma relação com os autores estudados na disciplina de “Gestão dos Processos Educativos” durante o semestre letivo no qual estamos cursando.

Para o desenvolvimento do trabalho, definimos assim alguns aspectos da gestão, tais como o sentido amplo e restrito da administração que nos ajudou a perceber a função do gestor. Assim como as concepções de Estado e Democracia, sendo que o Estado fortalece os interesses da burguesia e a Democracia está em processo de construção eternamente inacabado, ou seja, em estado de pulsão.

O presente trabalho encontra-se fundamentando nos seguintes autores: Vitor Paro (2001) apresenta suas contribuições em torno da autonomia e dos limites que a escola enfrenta para tornar-se autônoma; Maria Lúcia Fortuna (1999) apresenta uma leitura sobre os condicionantes subjetivos da gestão democrática, destacando o perfil de gestor construído nos anos de 1970; José Carlos Libâneo (2004) discute as várias concepções de gestão e de organização.

Nos estudos evidenciados nas práticas pedagógicas I e II, foi possível observar, que autonomia escolar e gestão democrática, continua sendo termos desconhecidos para algumas escolas, pois nos projetos políticos pedagógicos dos quais tivemos acesso, não havia que incluísse uma gestão democrática nem mesmo autonomia escolar constatando os desafios encontrados para que ocorra a consumação de uma gestão democrática que obedeça aos critérios estabelecidos pelos autores que apresentamos na construção desse trabalho.

Partindo dos estudos realizados, podemos dizer que a globalização econômica determina novas relações entre estado e sociedade, trazendo novos desafios para as práticas da

administração, inclusive a administração do campo educacional, evidenciando assim a gestão democrática e autônoma.

## **Desenvolvimento**

A autonomia pedagógica diz respeito à liberdade que a escola deve ter para escolher os conteúdos e os métodos de ensino que devem ser flexíveis, criativos, abertos a novas soluções e com a participação de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo, levando em consideração a cultura local, mas sem desvinculação com toda a sociedade e com o processo histórico, pois segundo Paro (2001, p. 114), “é justo que a escolha do que são os mínimos necessários para sua formação como cidadão não se restrinja ao âmbito individual ou local, mas seja determinado também no âmbito da organização social ampla”.

A autonomia administrativa busca a possibilidade em utilizar os recursos, adequando-os às necessidades, buscando realizar os objetivos da educação escolar, isso não significa dizer que o Estado não mais terá o dever de disponibilizar os recursos mínimos para a escola, observando que, como diz Paro:

(...) gerir os recursos com autonomia não implica utilizá-los apenas de forma que os professores e diretores considerem mais convenientes. Significa que, a partir de diretrizes gerais traçadas pelo sistema, cada unidade escolar imprime a sua gestão uma forma mais adequada a suas peculiaridades. (PARO, 2001, p.115).

Na década de 1970, o perfil do diretor, orientado pelo centralismo burocrático, dava ênfase a técnica neutra da administração, opondo-se ao trabalho participativo, voltado para os interesses capitalistas com regras impostas de forma autoritária, sendo um mero executor de normas vindas do Estado.

Segundo Fortuna (1999), em seu aspecto amplo, a administração “é uma ação social e política”, gerando políticas contraditórias, pois tanto pode reforçar o autoritarismo burocrático como pode atuar democraticamente. E em aspecto restrito o que vai definir o perfil de uma administração, “será a qualificação de seus fins e a escolha dos processos utilizados”.

Confirmado que a administração é uma prática social e política, a referida autora trabalha a concepção de Estado como um instrumento que reforça os interesses da burguesia e a Democracia como um processo de construção eternamente inacabado, dizendo que “Estado e Democracia passam a ser vistos como pré-requisitos necessários à emancipação humana” e

também que “os sujeitos decepcionam-se com a democracia porque esperam dela um resultado, um fato acabado, uma conclusão”.

Apresenta ainda alguns aspectos da psicanálise que vão articular à gestão democrática, entre eles estão à identidade do sujeito, a indestrutibilidade do inconsciente, a substituição dos referenciais parentais pela escola, a representação do ideal do ego, os laços libidinais, o narcisismo, o complexo de Édipo, a idealização e os laços de identificação.

Em se tratando dos conceitos da psicanálise, Fortuna baseia-se em estudos de Freud para fazer uma análise da personalidade e do desempenho do líder em suas funções, que segundo ela há uma possibilidade que a identidade do sujeito seja construída através de relações parentais, passando para a escola e depois para a sociedade. Fortuna defende que o processo eletivo seja uma espécie de rodízio com tempo determinado, por não acreditar nem defender a reeleição.

Por fim, Libâneo descreve sobre as concepções de gestão as subdividem em quatro denominações: técnico-científica, autogestionária, interpretativa e democrático-participativa. A primeira caracteriza-se principalmente pela hierarquia de cargos e funções; a segunda pelo poder de decisões coletivas; a terceira prioriza a subjetividade e a quarta e última concepção é caracterizada pela participação de todos que compõem a instituição escolar.

Ela defende o processo eletivo para a escolha do diretor, pois esta escolha fortalece o ideal de democracia e a esperança de todos que “(...) depositam nele a possibilidade de realizar sua ilusão, no caso, a gestão democrática, que a cada eleição renasce dos limites de realização daquele que o antecedeu” (FORTUNA, 1999, p.120). No entanto, ela faz duas recomendações importantes para imprimir uma gestão democrática, primeiro com relação ao tempo ser determinado para o cargo de diretor e segundo, que não haja reeleição.

Nos estudos evidenciados nas Práticas Pedagógicas Programadas I e II, foi possível observar que, autonomia escolar e gestão democrática, continuam sendo termos desconhecidos para algumas escolas, pois nos Projetos Políticos Pedagógicos dos quais tivemos acesso, não havia propostas que incluíssem uma gestão democrática, nem mesmo autonomia escolar, entretanto não significa dizer que autonomia e gestão devam ser algo impossível de acontecer. Cabe aos novos pedagogos o desafio de transformar essa temática em prática, onde esta precisa da participação de todos, Estado e Sociedade para poder implantá-la.

Na concepção científico-racional, a visão burocrática e tecnicista da escola é o que prevalece dando forte ênfase “à estrutura organizacional, à definição rigorosa de cargos e funções, à hierarquia de funções, às normas e regulamentos, à direção centralizada e ao planejamento com pouca participação das pessoas” (LIBÂNEO, 2004, p. 120). Dito isto, percebemos que infelizmente nas instituições governamentais prevalecem arraigadas essas estruturas de organizações, nas quais há pouca participação das pessoas e uma grande centralização na hierarquia das funções.

A concepção sociocrítica apresenta como principais características “o caráter intencional de suas ações, a importância das intenções sociais no seio do grupo e as relações da escola com o contexto sociocultural e político” (idem, p. 120).

Nessa concepção a organização da escola é feita com a participação dos professores, alunos e pais, tanto na tomada de decisões, como projetos e ações. Essa concepção se subdivide em quatro denominações: técnico-científica, autogestionária, interpretativa e democrático-participativa.

A concepção técnico-científica, antes denominada administração clássica ou burocrática e posteriormente de gestão da qualidade total, assume como características principais: hierarquia de cargos e funções, poder centralizado no diretor, administração regulada, comunicação verticalizada e ênfase nas tarefas.

Sobre a qualidade total na concepção técnico-científica, Vitor Paro vem repudiar a aplicação do paradigma administrativo da empresa capitalista no ensino, Segundo Paro, (2001, p. 115)

“Mais um a vez é preciso estar atento, para não se deixar enganar pelas práticas dos atuais políticos governamentais neoliberais que a pretexto de aplicação da qualidade total, procuram descentralizar as tarefas sem descentralizar o poder e a autoridade.”

A concepção autogestionária apresenta como, características do poder, e decisões coletivas, defende as eleições, recusa normas e o poder instituído, ou seja, o poder não fica restrito a uma única pessoa ele se subdivide a todos os membros da escola, defendendo assim o poder instituinte e dando mais importância às pessoas e menos às tarefas.

Dito isto, entendemos que é extremamente importante analisar uma gestão dessa natureza, pois é um desafio e até mesmo uma ousadia adotar este modelo, mas o fato de dar mais importância às pessoas do que as tarefas por elas executadas, é um aspecto que pode ser inserido em outros modelos de gestão, pois acreditamos que é possível rever os procedimentos adotados pelas gestões existentes.

A concepção interpretativa é oposta à concepção científico-racional, pois prioriza a subjetividade, intenções e interações entre as pessoas. Também são características dessa concepção: a escola como construção social e subjetiva, menos importância ao ato de organizar e mais a ação organizadora, valorizando mais o ser humano e menos as normas e estruturas, pois é preciso levar em consideração o fato de que assim como uma instituição não sobrevive sem normas, também não sobrevive sem pessoas, a partir disso entendemos o porquê dessa concepção valorizar mais o ser humano e menos as normas e estruturas.

A concepção democrático-participativa tem como característica principal a participação do diretor, equipe pedagógica, professores, alunos, funcionários, pais e comunidade, mas não dispensa normas. Combate o autoritarismo, a centralidade, a burocracia e o clientelismo, unem instituídos e instituintes, busca a objetividade e o alto nível de qualificação, dando ênfase tanto às tarefas quanto às relações interpessoais.

Acreditamos ser possível construir uma democracia, na qual haja um envolvimento de todos os interessados no processo educacional, pois é importante envolver pais, alunos, professores e toda comunidade. É o que foi possível perceber, por exemplo, na realização da pesquisa da Prática Pedagógica Programada III, realizada na APAE (Associação de Pais e Amigos dos Expcionais), por ter o voluntariado como característica principal foi possível constatar a participação de todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem.

Enquanto a concepção técnico-científica valoriza “o poder e a autoridade”, ressaltando “relações de subordinação e rígidas determinações de funções”, as outras três concepções opõem-se “a forma de denominação e subordinação das pessoas e consideram essencial levar em conta os aspectos sociais, políticos e ideológicos, (...) a valorização do trabalho coletivo e participativo” (LIBÂNEO, 2004, p. 125). No entanto, apresenta divergências nas formas de organização e gestão em situações concretas e específicas de uma escola.

Na prática, as características de uma concepção podem ser encontradas em outra, pois “nenhuma prática é pura dentro de uma concepção” (fala da professora).

Portanto, refletindo sobre a fala da professora, visamos que, faz-se necessária a ação social em suas várias maneiras de atuação dentro da organização escolar, para que esta ocorra, transformando assim o indivíduo participante desta e consequentemente, melhorando a qualidade de ensino buscando melhores resultados com as ações sociais que constitui o cotidiano escolar.

Libâneo divide a estrutura organizacional de uma escola em dois grandes setores: o técnico administrativo e o setor pedagógico.

O técnico administrativo é constituído pela secretaria escolar, serviços e multimeios e o setor pedagógico, pelo conselho de classe, coordenação pedagógica e orientação educacional, com o objetivo de supervisionar, acompanhar, avaliar, articular e desenvolver ações junto aos professores. Essa estrutura pode sofrer modificações conforme a legislação dos Estados e Municípios, ou ainda conforme as concepções adotadas pela instituição. O que nos faz entender que a gestão democrática é caracterizada pela flexibilidade que torna os sujeitos participantes da ação.

O conselho de Escola tem funções deliberativas, fiscais e consultivas; a direção tem como objetivo principal: coordenar, organizar e gerenciar todas as atividades da escola; o setor técnico-administrativo é responsável pelas atividades que asseguram o atendimento dos objetivos e funções da escola; o setor pedagógico corresponde a coordenação pedagógica e a orientação educacional. O primeiro supervisiona, acompanha assessora, apoia, avalia as atividades junto aos professores e é responsável pelo relacionamento com os pais e a comunidade e o segundo, cuida do atendimento e do acompanhamento escolar dos alunos; o conselho de classe delibera ações preventivas e corretivas em relação ao aluno. Dessa forma ninguém trabalha demais ou de menos e cada um terá uma tarefa a executar. Podem existir também as instituições auxiliares que podem ser: Associação de Pais e Mestres (APM) Grêmio Estudantil e Caixa Escolar; corpo docente (professores) e corpo discente (alunos).

Durante as PPPs podemos perceber que nem todos esses papéis são realizados na escola e muitos dos que são realizados não se desenvolvem com pretensão de busca da qualidade, e sim para serem mera representação para prestação de conta à sociedade.

O processo de organização escolar dispõe de várias funções: Planejamento – organização de ações para atingir os objetivos prescritos; Organização – viabilização das condições e modos para se realizar o que foi planejado; Direção e Coordenação – esforço coletivo da Escola; Avaliação – comprovação dos objetivos traçados. Em se tratando da questão da avaliação, seria interessante que todos na escola fossem avaliados, não apenas os alunos.

A natureza do trabalho pedagógico, segundo Paro (1997), que concordando com Marx diferencia trabalho material e não material, dizendo que o trabalho material é aquele quando a produção e consumo são separados, isto é, não é preciso que o consumidor esteja presente na produção e quanto ao trabalho não material, há dois tipos: a) a produção ganha corporeidade no mercado, mas é subsumido; b) produção e consumo não se separam, que é o caso do trabalho do professor.

A especificidade do trabalho pedagógico consiste “na não separação entre produção e consumo e na consequente impossibilidade de subordinação real do trabalho ao capital no processo de produção pedagógico” (Paro, 1997, p. 31).

O produto da educação escolar, segundo Saviani, é a “atividade de ensino”, ou seja, “a aula” e segundo Paro, “a aula é o produto que deve levar a uma transformação do indivíduo.

Para Vítor Paro, a condição do aluno no processo de trabalho pedagógico é o de consumidor, co-produtor e sujeito do processo. Para ele o papel do saber, no trabalho pedagógico se incorpora aos métodos e técnicas de ensino (conteúdos procedimentais), o “saber fazer” e o saber “que se passa” é o “saber historicamente produzido e que é objeto de apropriação pelo educando” (1997, p. 35). Este saber ajudará na sua formação enquanto sujeito crítico e ativo no processo histórico.

Vítor Paro finaliza o texto estabelecendo as diferenças entre o ensino público e o ensino particular. Ao realizarmos o trabalho de campo nas escolas públicas e particulares durante as PPPs, percebermos um pouco dessa diferença. Com a finalidade de observarmos o Processo Político Pedagógico dessas escolas, pelo menos duas características podem descrever. Primeiro, a escola pública está a cada dia perdendo sua motivação em cumprir com a tarefa educacional, isso ficou visível durante as entrevistas e observações nas escolas pesquisadas, pois não possuem nem mesmo o Projeto Político Pedagógico, o que nos revela uma falta de interesse e até mesmo descaso administrativo.

Segundo, a escola particular está sempre articulando novos métodos e melhorias educacionais para seu alunado, possuem seus Projetos Políticos Pedagógicos construídos em parceria com os pais dos alunos, tornando-os participantes do processo educacional. Percebemos também que há uma motivação nos professores ao elaborarem seus planejamentos e ministrarem suas aulas.

Para Libâneo, “não adianta defender a gestão democrática das escolas, eleições para diretor, aquisições de novas tecnologias etc., se os alunos continuam sendo reprovados, tendo um baixíssimo rendimento escolar ou níveis insatisfatórios de aprendizagem. Durante as PPPs podemos perceber a necessidade da gestão democrática” (2006, p. 90). Concordamos com Libâneo, pois entendemos que não podemos deixar de cumprir suas funções como, por exemplo: a aprendizagem. Portanto a gestão democrática deve atuar na escola buscando pela qualidade da educação em todos os seus meios.

## **Conclusões**

Durante a produção desse trabalho, foi possível verificarmos os desafios encontrados para a consumação de uma gestão democrática que obedeça aos critérios estabelecidos pelos autores que apresentamos na construção desse trabalho. Entendemos também, que os desafios enfrentados hoje, possivelmente, iremos nos deparar diante deles no decorrer da nossa carreira profissional. Podemos perceber na Prática Pedagógica Programada III que poderemos nos deparar, não apenas os desafios já vistos, mas outros maiores ainda, pois vivemos em uma sociedade dinâmica que nos coloca cada dia mais, frente a transformações exigidas pela própria construção da história do sujeito.

Em gestão democrática da escola pública, Fortuna vem falar que a democracia é um processo inacabado, porque ainda está em fase e construção, sendo assim dizemos que a escola não é totalmente democrática. Diante dos estudos dos autores fica evidente o quanto a gestão é um assunto complexo e que gera debates.

Podemos perceber também que os condicionantes subjetivos são de fundamental importância na criação e no desenvolvimento das ações para se obter uma gestão verdadeiramente democrática e uma autonomia escolar que garanta o pleno desenvolvimento do sujeito como um todo. Precisando para isso, ocorrer uma descentralização, sendo esta o eixo fundamental para alcançar uma mínima autonomia escolar e como consequência um melhor desempenho na gestão dos processos educativos. E que as concepções não se apresentam de forma pura nas instituições, estando sempre inserida, uma nas outras, oferecendo o que tem de melhor, ou seja, completando-se mutuamente. Portanto, faz-se necessária a ação social em suas várias maneiras de atuação dentro da organização escolar, para que esta ocorra, transformando assim o individuo participante desta e consequentemente, melhorando a qualidade de ensino buscando melhores resultados com as ações sociais que constitui o cotidiano escolar

## **Referências bibliográficas**

**FORTUNA**, Maria Lúcia de Abrantes. Gestão democrática na escola pública: uma leitura sobre seus condicionantes subjetivos. In: **BASTOS**, João Baptista (Org.). Gestão Democrática. Rio de Janeiro: DPSA: SIPE, 1999. P. 109 – 123.

**LIBÂNEO**, José Carlos. Organização e Gestão da Escola: teoria e prática. 5. Ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004. P. 117 – 133.

**LIBANEZO**, José Carlos. & **PIMENTA**, Selma Garrido. Formação dos profissionais da educação - visão crítica e perspectivas de mudança. In: **PIMENTA**, Selma Garrido (Org.). Pedagogia e Pedagogos – caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2006. P. 59 – 97.

**PARO**, Vitor Henrique. Escritos sobre Educação. São Paulo: Xamã, 2001. P. 113 – 116.

**PARO**, Vitor Henrique. Gestão Democrática da Escola pública. São Paulo: Ática, 1997. P. 29 – 37.

## **UMA ENCANTADORA DE CRIANÇAS: VIDA E OBRA DE SYLVIA ORTHOF<sup>1</sup>**

Adna Soares de Souza Medeiros<sup>2</sup>

Luciany Katariny da Silva Alves

Maria do Socorro da Silva

Verônica Maria de Araújo Pontes<sup>3</sup>

**RESUMO:** O presente artigo trata de uma análise social da leitura a partir de um conhecimento bibliográfico sobre a vida e obra de uma renomada autora brasileira Sylvia Orthof, requerida pela Professora Dr<sup>a</sup> Verônica Maria Pontes da disciplina literatura e infância ministrada no Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN, localizada na Cidade de Mossoró no Rio Grande do Norte. a partir de um conhecimento amplo sobre a vida e a obra de uma renomada autora brasileira Sylvia Orthof que através da área de Literatura Infantil dissemina suas fantasias criando contos que fazem do ato de ler uma das competências mais importantes a serem trabalhadas com a criança como também leva essa mesma criança a perceber a leitura como um instrumento do processo de produção do conhecimento e de formação de cidadãos capazes de compreender transformar o seu mundo além de entreter, divertir-se em sua vida.

**PALAVRAS CHAVES:** Leitura, Obras, Sylvia Orthof.

---

<sup>1</sup>Artigo apresentado no curso de pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, campus Mossoró, como parte integrante da 3º avaliação e exigência da disciplina Literatura e Infância, ministrada pela professora Verônica Maria de Araújo Pontes.

<sup>2</sup>Acadêmicas do 7º período do curso de Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do norte. – UERN.Email:adnasoares2009@hotmail.com / [luciany.alves1@hotmail.com](mailto:luciany.alves1@hotmail.com) / [helpmoss37@hotmail.com](mailto:helpmoss37@hotmail.com).

<sup>3</sup>Professora da disciplina Literatura e Infância do 6º período do curso de Pedagogia da Universidade do Rio Grande do Norte-UERN.Email:veronicauern@gmail.com

### **INTRODUÇÃO**

Este artigo nasceu de uma atividade da disciplina Literatura e Infância ministrada pela Prof<sup>a</sup> Verônica Pontes intitulada: Seminário de Autores Brasileiros. Para isso, a turma do 6º período do Curso de Pedagogia da UERN, Campus Central, foi dividida de acordo com cada autor escolhido. O nosso grupo escolheu a autora Sylvia Orthoff, com a finalidade de: conhecer a sua vida e obra da autora; a linguagem utilizada em seus livros; analisar duas obras escritas pela autora. Depois de pronto o trabalho foi socializado por todos os grupos em sala de aula, em datas previamente estabelecidas.

Sabemos que a leitura deve ser uma fonte de prazer e divertimento, com a realização desta pesquisa sobre a autora Sylvia Orthoff, e a análise de duas de suas obras,

percebemos como seus livros proporcionam aos leitores uma viagem, o desejo de ouvir, contar e compartilhar as histórias lidas.

Encantamo-nos também com a linguagem da autora em seus livros, sempre muito irreverente, nos quais utilizava palavras do cotidiano das crianças com a intenção de dialogar com o leitor de forma muito divertida.

Para a elaboração deste artigo desenvolvemos pesquisas bibliográficas através de obras de teóricos em torno da leitura como Pontes (2007), Azevedo (2006), Zilberman (2003), entre outros, da própria autora Orthoff, bem como sob a orientação da professora da disciplina.

Com a realização deste trabalho evidenciou-se para nós, a importância dos professores da educação infantil e dos anos iniciais conhecerem os autores da literatura infantil, e infanto juvenil. Também é importante que o professor considere diversos aspectos, como a idade do leitor, seus gostos e sua cultura, para poderem despertar o interesse pela leitura em suas salas de aula, bem como saber envolver os alunos, tornando-os leitores, ouvintes, que gostam de escutar histórias, sendo capaz também de socializá-las, tornando esse momento muito prazeroso e não como algo mecânico, apenas para cumprir uma obrigação escolar.

## BIOGRAFIA DA AUTORA

Sylvia Orthof é considerada uma das mais importantes escritoras da literatura infantil brasileira. Nasceu no Estado do Rio de Janeiro, em 1932 e faleceu em julho de 1997 na Cidade de Petrópolis. Filha de um casal de judeus austríacos que deixou Viena entre as duas guerras para buscar paz e trabalho. Teve uma infância árdua, dizia que nem saberia ao certo responder a sua nacionalidade, pois sua mãe chegou ao Brasil, grávida da mesma, tendo nascido ainda no interior do hospital destinado aos imigrantes no Rio de Janeiro. Carioca da gema? Talvez. Quando criança aprendeu primeiro o alemão e até a idade escolar “arranhava” o português.

Começou a escrever (editar) somente aos 48 anos de idade. Além de escritora atuava também como atriz. Estudou teatro em Paris nos anos de 1960 a 1971. Morou em Brasília (DF). Foi professora de artes dramáticas na Universidade de Brasília (UNB) e coordenadora de Teatro do Sesi, tendo também atuado por muito tempo nos palcos brasileiros de comédia como atriz e também como diretora. Seu primeiro livro infantil publicado tem como título: *Mudanças no Galinheiro Mudam as Coisas por Inteiro*.

Desde então não parou mais de escrever. Respeitada e admirada por amigos, leitores e colegas escritores, editou mais de cem títulos. Ganhou diversos prêmios, entre eles: O Melhor Para a Criança; Jabuti; Certificado de Honra do IBBY; Prêmio Molière de Teatro Infantil. Ganhou também em 1975, com o texto *a viagem do barquinho* o primeiro lugar no Concurso Nacional de Dramaturgia Infantil Guaíra, no Paraná. Foi colaboradora da revista Recreio no setor de histórias infantis.

Mãe de três filhos: Cláudia, Gê e Pedro. Ficou viúva e casou-se pela segunda vez com Tato, arquiteto e artista plástico . Depois que começou a escrever livros para as crianças, o então marido passou a ilustrar muitos dos seus livros. Gostava muito de dizer a seguinte frase: "Escrever é meu esporte predileto. É uma forma de manter a saúde do espírito e o vigor da vida. Adoro o que faço, acho que adoro como aquele amor adolescente".

Um fato interessante é que a autora não fez faculdade de letras e nem foi professora, no entanto, tendo sua raiz profissional fincada no teatro e na televisão trouxe para sua literatura um forte poder de comunicabilidade.

## A LINGUAGEM DA AUTORA EM SUAS OBRAS

O texto da autora se apresenta de forma desobediente, mas ao mesmo tempo com esmero, ironias, comparações, certas pitadas de riso e muito provocador. Sua criatividade provoca reflexões e arrepios. Silvia era acima de escritora, uma amante da vida .

Não teve medo de incluir em sua obra palavras como “bumbum”, “calcinha” , “pum”, “ceroula”. Como vemos no trecho da seguinte obra: *Uxa, Ora Fada, ora Bruxa* (1985).

Aí a uxá diz: - chega de ser fada, estou enfadada!  
Quero uma boa sopa de bruxa,  
bem amaldiçoada,  
com rabo de rato, morcego assado,  
pum de velha, melado de faniquito  
amanteigado!

Para muitos autores e críticos, expressões como essas não devem fazer parte de uma literatura para crianças apesar desta palavra estar presentemente no cotidiano delas.

Vejmos mais um exemplo destas palavras cotidianas no livro *A Viagem de Um Barquinho* . “(...) Nunca mais usei ceroula, ser sapo é coisa boa! Um sapo mostrando a bunda é coisa mais que normal. Um rei pelado, coitado ,todo mundo fala mal! -disse o sapo da lagoa(...)" .

Ela criticava a visão machista das histórias clássicas da literatura infantil mas ao mesmo tempo defendia a leitura reflexiva dos contos tradicionais . Como disse em entrevista: “ Vamos discutir um pouco? Por que não podemos sair do caminho e procurar um atalho na vida? Será que em todo lugar há um lobo? E será que devemos ter tanto medo dos lobos? ”.

Questionava velhos conceitos de caráter moralista, como podemos perceber novamente na obra *Uxa, Ora Fada, ora Bruxa* (1985) que nos instiga a ver a bilateralidade da alma de cada um.

Uxa, para cada dia tem uma fantasia...  
Uxa muda muito, muito, constantemente,  
eu acho, sei não, acho Uxa parecida com muita gente!

Podemos tanto atuar como bruxa em certos momentos, como em outros atuar como fada. Isto é, ninguem pode viver somente de maldades e bondades, há momentos em que temos nossas gentilezas, nossos gestos de afetividade, docura, mas também nossos momentos ruins de tristeza, gestos rudes, etc.. Assim é todo ser humano.

Uxa vai subindo a escada,  
muito dengosamente fada.  
Aí, chegando no terceiro degrau,  
senta e pensa:  
será que eu quero mesmo  
deixar cair  
o meu sapatinho de cristal?

## A PEDAGOGIA E A LEITURA INFANTIL : UMA RELAÇÃO ESSENCIAL PARA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Reconhecer a importância dos escritores infantis é de suma importância para o pedagogo, tanto na escola como no convívio familiar. Ler para as crianças deverá ser um momento prazeroso no qual possamos sorrir, gargalhar, bem como nos identificarmos com as situações vividas pelas personagens, e até mesmo com eles próprios, tornando-nos, naquele momento, a princesa, o amigo, o menino levado, entre outros. Na verdade, a leitura pode também representar uma ferramenta eficaz nos processos de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo da criança.

Abramovich (1997, p.16) fala sobre a importância para a formação de qualquer criança ouvir muitas histórias: “ (...) escutá-las é o início da aprendizagem para ser

leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo...".

Daí a necessidade de incentivar as crianças a ser um bom leitor, visto que assumindo essa prática ela será capaz de descobrir novos caminhos, viajar nas asas da imaginação, criar comprometimento cultural, encarnar personagens, sonhar, divertir-se e ao mesmo tempo, entender o seu papel diante do mundo que habita.

## AS CRÍTICAS E ELOGIOS Á AUTORA

Parece até que existia a perfeição em suas obras. Isto porque nos registros que pesquisamos poucas críticas são destinadas à autora, a não ser aquelas que tentavam definir o melhor da natureza humana dessa mulher. Sylvia Orthoff disse certa vez: "escrevi mais de cem livros, uns cento e qualquer coisa. Acho que meus netos talvez sintam falta de uma avó mais pra crocheteira do que escrevinhadeira sei lá"

O seu filho Gê Orthof por exemplo definiu a sua escrita como “selvagem e direta”, numa entrevista em que tenta recuperar a memória da mãe complementa dizendo que a mesma foi para a literatura infantil uma espécie de Dercy Gonçalves. Isso no sentido do debochismo saudável, tendo em vista que ambas diziam o que realmente achavam a respeito das coisas, não omitiam a verdade, eram o que eram, sem medir as consequências.

Um dos elogios mais interessante trata-se do elogio feito pela amiga escritora Rosa Amanda Strausz. Ela diz:

Sylvia Orthof não fez faculdade de letras e nem foi professora. Sua raiz profissional está fincada no teatro e na televisão, o que trouxe para sua literatura um forte poder de comunicabilidade. Sylvia pensava criança. E uma criança impossível. Com um invejável senso de humor, conseguia falar tanto na ambigüidade de sentimentos que a criança nutre pela mãe (Uxa, Ora Fada, Ora Bruxa), quanto compor hilariantes histórias a respeito do amor dos humanos pelos bichos (Os Bichos Que Eu Tive).

Todavia é importante destacar que o perfil da autora encaixa-se no perfil de numa cidadã extremamente apaixonada pelo mundo, pela poesia, pelas pessoas e principalmente pelo Brasil. Nos seus contos aparecem muitos elementos típicos brasileiros como a galinha, a vaca mimosa, a cumadre, personagens das suas histórias.

Dentre tantas obras da nossa autora pesquisada, foi necessário escolher apenas duas para fazermos uma análise, percebendo as obras em sua totalidade, desde as ilustrações, a capa, as cores utilizadas e a linguagem do próprio texto.

## **AS OBRAS ESCOLHIDAS PARA ANÁLISE**

### ***GUARDACHUVANDO DOI DERAS***

Nessa obra a autora retrata a vida divertida de Dito, um menino de 13 ano que é o próprio narrador da história, no entanto, encontra-se com 90 anos de idade no momento em que conta esta história.

Conforme a história, ele era um menino muito pobre, que vivia com a mãe e com as suas duas irmãs em Petrópolis, Cidade do Rio de Janeiro. Como sua mãe era viúva ele tinha que trabalhar. Em sua cidade chovia muito, mas ele não tinha guarda-chuva até o dia em que sua mãe o presenteou com um que tinha sido de seu pai, seu avô, seu bisavô, e que deveria passar para os seus filhos.

Com tantas recomendações dadas pela mãe, Dito não usava o guarda- chuva, ele ficava guardado no único armário da casa.

Mas, depois de muito sofrimento, pois vivia todo molhado, Dito tem uma idéia fantástica, vai até os achados e perdidos da estação de trem e pega um guarda-chuva pra ele, para sua mãe e para suas irmãs, e diz que não é ladrão, mas apenas esperto.

Quando a loja que Dito trabalha muda-se para o Rio de Janeiro, Dito passa a ir todo dia de trem para o trabalho, e termina perdendo o seu guarda-chuva, o da mãe e os de suas irmãs. Sua santa mãe pede que ele vá até os achados e perdidos procurar os guarda-chuvas, e então Dito fica em dúvida se deve ou não ir e faz perguntas ao leitor. E então vai e sai de lá escorregado pelo chefe da estação. Que vergonha! E aí pula para outro capítulo.

Ao chegar à loja, o dono, seu Manfredo pergunta o que foi, e ele diz que perdeu o guarda-chuva. Ao saber disso, Seu Manfredo manda escolher um guarda-chuva para ele, para sua mãe e também para suas duas irmãs.

No outro capítulo ele diz que trabalha em uma loja de guarda-chuvas, e que esqueceu de contar aos leitores, mas justifica o seu esquecimento dizendo que está ficando velho, pois já tem 99 anos de idade.

Quando ficou adulto ficou sócio da loja, pede ajuda a editora para lembrar o nome da loja que era: O guarda-chuva do meu tataravô. Agora está aposentado e escreve contos de guarda chuva.

No último capítulo, Dito diz que amanhã irá fazer 100 anos e a editora prometeu uma festa com um bolo com 100 guarda-chuvinhas.

Como se percebe, neste livro a todo o momento a autora dialoga com o leitor, com a editora e até explica porque as ilustrações são em preto e branco, ela escreve que esse livro é para adolescentes e velhos, ilustrações coloridas ficariam muito infantis. Às vezes confusa, pois não se sabe quem conta realmente a história se o Dito ou a autora. No entanto, é realmente uma obra que consegue prender o leitor.

## **DUAS HISTÓRIAS DE Perna FINA**

Cobertina ,a de perna fina e muito traquina, ama a desordem. No seu mundo a organização não tem vez, e o que manda é apenas a sua vontade.Cobertina não se importa de misturar as coisas, nem de saber se elas conseguem conviver entre si.

Desse modo,no seu dia-a-dia sem regras,o gato e o rato,o chulé e o café, o descanso e o barulho podem viver lado a lado, despreocupados. Ninguém briga com ninguém, porque nada importa,exceto o sossego de cada um.

Por outro lado, o camelo só sossega quando arruma uma parceira. Na vergonha de esconder o joelho, descobre a bunda e passa a vida se lamentando porque não tem o que queria .Diante da riqueza cheia de brilho dos reis, o camelo só enxerga a feiúra dos seus joelhos.Aí, um dia, ele se apaixona por uma camela, que também tinha perna fina, e tudo se resolve.

Sylvia Orthof chama nossa atenção para as fortes necessidades individuais, e põe um problema, que se esconde nas dobras da brincadeira, da ação movimentada e dos insistentes jogos de sonoridade: dona cobertina é traquina ou mofina?

A autora também nos convida a entender que tanto o camelo quanto Cobertina se orientam na vida pelos seus desejos, e isso é o que importa. Se foram felizes para sempre, ninguém sabe, ninguém viu, porque os desejos mudam. Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades, já dizia o poeta.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Como iremos lidar diretamente com o mundo infantil, enquanto pedagogas, percebemos a importância que teve de conhecermos o universo dos autores nessa área. Em nosso caso, especificamente, da autora Sylvia Orthof.

Reconhecemos também que a essencialidade da literatura infantil está em poder incentivar a formação da criança/leitora que tenha vontade de ler, compreendendo que

nessa fase pode se dar essa formação leitora, que muitas vezes é deixada de lado pela família, cabendo então ao professor a possibilidade de promover de forma significativa o desenvolvimento dessa habilidade de leitura que comunga e interage com as emoções e os sentimentos dos possíveis leitores, proporcionando momentos de prazer, como também fazendo com que estas crianças expressem melhor suas ideias e façam aquisição de outros conhecimentos.

No entanto, entendemos que a nossa cultura como “maus” leitores faz com que não propiciemos, enquanto professor, o ato de leitura com os nossos alunos. Dessa forma, nossa missão será fazer valer a ideia de que a leitura é educativa e ao mesmo tempo prazerosa e que o seu acesso é facilitador ao acesso do conhecimento do mundo e de nós mesmos.

Demonstrando isso, provocará a curiosidade e o interesse dos mesmos, que com certeza buscarão nessa fonte a alegria de poder aprender, viajar, familiarizar e conhecer um mundo dantes escondido.

Com Sylvia Orthof, aprendemos que a vida é e pode ser sempre bela, assim façamos a mesma com muito amor, paixão, alegria e fantasias. Aprendemos também que devemos apreciar coisas que para nós pode não parecer assim tão belas, como a simples flor que sai das pedras. Principalmente de como é necessário em nossas vidas proporcionar um mundo melhor para as crianças, não um mundo de exploração, de trabalho, de abandono, mas de sonhos e fantasias.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- AZEVEDO,Fernando (org.). **Língua Materna e Literatura Infantil: Elementos Nucleares Para Professores do Ensino Básico.** Lisboa: Lidel, 2006.
- ORTHOF, Sylvia. **Ave Alegria.** São Paulo: FTD, 1989.
- \_\_\_\_\_. **Livro aberto: confissões de uma inventadeira de palco e escrita.** São Paulo: Atual, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Tia Anacleta e sua dieta.** São Paulo: Paulinas, 1994.
- \_\_\_\_\_. **A vaca Mimosa e a Mosca Zenilda.** São Paulo: Ática, 1994.
- \_\_\_\_\_. **A velhota cambalhota.** Belo Horizonte: Lê, 1986.
- \_\_\_\_\_. **A viagem de um barquinho.** São Paulo: Moderna, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Guardachuvando Doideiras.** São Paulo: Atual, 1992.
- \_\_\_\_\_. **Duas Histórias de Pernafina.** Belo Horizonte: Quinteto, 1985.

[http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia\\_lit/definicoes/verbete\\_imp.cfm?cd\\_verbete](http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_lit/definicoes/verbete_imp.cfm?cd_verbete). Acesso em: 20/06/2010.

[http://pt.wikipedia.org/wiki/sylvia\\_orthof](http://pt.wikipedia.org/wiki/sylvia_orthof) acessado em: 20/06/2010.

<http://www.ftd.com.br/sylviaorthof> acessado em: 20/06/2010.

<http://rimapoetica.blogspot.com/2009/03/sylvia-orthof.html> acessado em: 20/06/2010.

PONTES, Verônica Maria de Araújo. **Formar Leitores Críticos, Competentes, Reflexivos:**

**O programa de leitura fundamentado na literatura.** In: AZEVEDO, Fernando (org.) Formar Leitores: das teorias às práticas. Lisboa: Lidel, 2007. pp.69-87.

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura Infantil na Escola.** São Paulo: Global, 2003.

## **“FLEXIBILIDADE” DO TRABALHO ESCOLAR E AUTONOMIA DOCENTE**

Rosimeri dos Santos Silva – Graduanda UEPB/PIBIC [marcoserosimeri@hotmail.com](mailto:marcoserosimeri@hotmail.com)  
Orientadora Profa. Dra. Arlete Pereira Moura

[arlpmoura@yahoo.com.br](mailto:arlpmoura@yahoo.com.br)

### **1.Introdução**

O presente artigo resulta de um projeto de pesquisa em andamento, “Políticas e práticas de decisão curricular: ressignificações discursivas no Brasil”, financiado pela UEPB/PROPESQ/UEPB, que estuda o impacto da descentralização educacional na gestão escolar e na organização do trabalho docente.

Na atual conjuntura, cruzam-se discursos contraditórios acerca da descentralização educacional. De um lado, há àqueles que associam à “flexibilidade” do trabalho, e a entendem como possibilidade de produção de práticas democráticas; de outro lado, àqueles que a identificam com precarização e controle do trabalho. Nesse cruzamento discursivo, a indagação recai sobre a autonomia docente, para a realização do trabalho pedagógico.

A investigação torna-se importante, por estar vinculada ao Grupo de Pesquisa Ensino, História e Formação Docente desta Universidade, que investe no estudo das políticas educacionais, particularmente, relacionadas ao currículo. No atual projeto, a pretensão do grupo é identificar, em meio a conflitos de significados, como se revela a autonomia dos/docentes na incorporação das inovações curriculares e se estas confirmam mudanças na prática pedagógica. Configuram-se como objetivos do atual plano de trabalho: analisar a autonomia docente na implantação das inovações curriculares e se estas confirmam mudanças pedagógicas.

Como a pretensão do estudo é significar o trabalho docente, o seu marco de realização teórica inscreve-se no âmbito dos estudos culturais. Conforme Paro (2010, p.25), “a educação em seu sentido mais amplo, consiste na apropriação de cultura”. Quando a cultura é compreendida amplamente envolve “conhecimentos, informações, valores, crenças, ciências, arte, tecnologia, filosofia, direito, costumes, tudo enfim que o homem produz em sua transcendência da natureza”.

Outra fonte de estudos encontra-se em autores que estudam democracia e controle do trabalho. No estudo da democracia, nos apoiamos em Castoriadis (2007), que distingue a democracia como regime e como procedimento. O regime implica em autogoverno e a aplicação dos procedimentos não é possível se não há intervenção profunda dos membros da coletividade.

Há estudos que o controle sobre o trabalho pedagógico, dissimulado sob o discurso da “flexibilidade”, incorporado da produção material em decorrência das revoluções produzidas pela microeletrônica e pelo sistema de comunicação. A dinâmica da produção em função da demanda e a comunicação em rede contribuem para o aumento do desemprego, para a redução de empregos fixos, ao mesmo tempo em que imprimem mudanças no caráter do trabalhador. O trabalho em rede e a polivalência exigidas do trabalhador alteram as relações de “compromisso” e a “lealdade” tradicionais (SENNETT, 2007).

De acordo com Sennett (2000, p. 136): “o poder está presente nas cenas superficiais de trabalho em equipe, mas a autoridade está ausente. Figura de autoridade é alguém que assume responsabilidade pelo poder que usa”.

Na educação, a redução dos quadros de especialistas e a incorporação da dinâmica de projetos incidem sobre o produto do trabalho pedagógico e exigem outras habilidades dos/das docentes. O controle dos resultados da escolarização e a responsabilização docente por esses resultados parecem ter impactos na profissionalização do magistério da educação básica.

Movida pela “urgência” para a operacionalização de projetos, a organização do trabalho pedagógico, dinamiza as novas formas de descentralização educacional. Enquanto a descentralização da gerência taylorista/fordista dinamizava-se através de um “staff” de cargos burocráticos, a descentralização pós-fordista acontece através de canais de comunicação estabelecidos, provisoriamente, entre profissionais de setores do Ministério da Educação, responsáveis pelos projetos, e as escolas. Nessa perspectiva, as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) tornam-se meios de modernização e atualização da gestão escolar. O computador e a internet são instrumentos básicos de interação, utilizados nos processos de formação e, consequentemente, na manutenção de uma nova dinâmica no cotidiano escolar e de controle do trabalho dos/das professores/as.

Os discursos do gerencialismo, da flexibilidade do trabalho e da inovação chegam à educação e parecem influenciar a organização do trabalho escolar rapidamente e de modo irreversível. (KUENZER, 2005, p.87).

As demandas do processo de valorização do capital, nesta nova forma de realização, exigem a educação de trabalhadores de novo tipo e, em decorrência, de uma nova pedagogia. Da mesma forma, os

métodos flexíveis de organização e gestão de trabalho, não só exigem novas competências, como também invadem a escola com os novos princípios do toyotismo. Trazendo a discussão dos princípios de organização e gestão do trabalho no toyotismo para a pedagogia, algumas tendências já podem ser identificadas nos discursos e nas práticas, como o combate de toda forma de desperdício através das ferramentas da qualidade total ou a concepção do administrador escolar como “gestor de negócios”, através de uma reedição da dimensão empresarial da gestão escolar.

Os/as professores/as estão submetidos a julgamento externo do seu desempenho - à “performatividade”(BALL, 2006) - e à urgência para a operacionalização dos projetos implantados, vivenciando um processo de “responsabilização moral” e de “precarização do trabalho” perante a sociedade (contrato provisório, baixo salário, cargas horárias exorbitantes e falta de incentivo na sua qualificação profissional ). Inclui-se, também, o administrador/gestor escolar.

Ball (idem, p. 4), a partir de Lyotard, comenta que, a “performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança”.

Se a formação de novos gestores para a educação implica em controle exógeno do desempenho da escola, incluído o próprio desempenho, significa a “pós-profissionalização” de uma categoria que esteve, sempre, a serviço da mediação burocrática da educação. O “pós-profissionalismo”, segundo Ball (2006, 3), significa a perda de responsabilidade pelo próprio desempenho, o qual se torna submetido a julgamento de auditores.

De acordo, ainda, com o pensamento de Lyotard, Ball (idem, p. 4) entende que a “performatividade comprehende os aspectos funcional e instrumental da modernidade, bem como a exteriorização do conhecimento e sua transformação em mercadoria”. A performatividade implica em controle de informações, sobretudo, por meio de “realizações materiais e de caráter promocional”, incide sobre a subjetividade dos “indivíduos produtivos” e torna-se o “principal recurso econômico do setor público reformado e empresarial”.

Ball (idem, p. 4) identifica o gerencialismo como “o mecanismo central da reforma política e da reengenharia cultural do setor público nos países do norte nos últimos 20 anos” O gerencialismo, enquanto altera a “estrutura e cultura dos serviços públicos”, introduz neles “uma nova forma de poder”, visando à criação de “uma cultura empresarial competitiva”.

O gerencialismo contribui para a destruição de “sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos”. Nesse processo de “desinstitucionalização”, o trabalho do gerente consiste em “incutir uma atitude e uma cultura nas quais os trabalhadores se sentem responsáveis e, ao mesmo tempo, de certa forma pessoalmente investidos da responsabilidade pelo bem-estar da organização”. Além do “ressurgimento da liderança ‘carismática’ pré-moderna”, há um reencantamento do local de trabalho e um permanente esforço de “incutir a performatividade na alma do trabalhador”.

“Performatividade e gerencialismo”, no entendimento de Ball (idem, p. 5) “são duas das principais tecnologias da política da reforma educacional. [...] envolvem a utilização de técnicas e artefatos para organizar forças humanas e capacidades de poder funcionais”. Nesse entendimento, essas tecnologias envolvem elementos discrepantes tais como: formas arquitetônicas, relações de hierarquia, procedimentos de motivação e mecanismos de reforma ou terapia.

Como a utilização de técnicas na política da reforma do setor público visa não apenas a reforma das instituições, mas a reforma dos profissionais do setor público, essas técnicas

influenciam a formação profissional. “A reforma não muda apenas o que fazemos. Ela também procura mudar aquilo que somos, aquilo que poderíamos vir a ser – nossa identidade social”. A reforma tem implicações na “percepção do eu e de nosso próprio valor”. Apesar da ênfase na racionalidade e na objetividade, a dimensão emocional torna-se comprometida ante a perspectiva de julgamentos do desempenho: “sentimentos de orgulho, culpa, vergonha e inveja”. (Ball, 2006, p. 8).

Embora performatividade e gerencialismo constituam indicadores da “cultura do desempenho”, não significa, necessariamente, que todos os diretores configurem a própria identidade profissional como “projeção” de demandas “funcionais ou instrumentais”. Até porque, acreditamos que continuam existindo educadores “autênticos” e processos de formação que possibilitam reforçar outros valores culturais e políticos.

Neste particular, o trabalho do gestor/diretor centra-se na organização e administração do trabalho escolar, em função do projeto pedagógico. Trata-se de uma atividade orientada para a “coordenação” e não para a “racionalidade” do trabalho.

Enquanto na atividade de “coordenação” o coletivo de trabalho e as condições materiais são mobilizados para a consecução de objetivos/finalidades partilhados, a “racionalidade” pressupõe separação entre concepção e execução e entre trabalhadores e recursos materiais. (PARO, 1986, p 24-25). A atividade de coordenação pressupõe divisão técnica do trabalho e a atividade racional parte da distribuição desigual dos trabalhadores, considerados meios ou recursos para consecução de fins determinados. No primeiro caso, os homens são sujeitos do processo de trabalho e refletem sobre ele. No segundo caso, os homens são objetos utilizados para a obtenção de fins colimados externamente.

O outro lado do controle revela-se sob a forma de participação democrática. Para o estudo da democracia, nos apoiamos em Castoriadis (2007). Para o autor (2007, p. 1), “discutir sobre democracia significa discutir sobre política” [...] No seu entendimento, a política não existe em qualquer lugar. A verdadeira política é a resultante de uma criação histórico-social rara e frágil. O que existe em toda sociedade é o político - a dimensão explícita, implícita ou talvez quase imperceptível. O político tem a ver “com poder, isto é, com a instância ou as instâncias instituídas, que podem emitir mandatos com autoridade, e que, ao menos, devem incluir sempre, de forma explícita, o que denominamos um poder judicial e um poder de governo”.

Castoriadis (idem, p. 9-10) distingue a democracia como procedimento e como regime. O regime implica em política e esta é uma criação histórica e social e pressupõe “liberdade efetiva” e igualdade de todos os membros da coletividade. No entendimento do autor, a finalidade da política não é a “felicidade dos cidadãos”, mas propiciar a “liberdade efetiva” que ele denomina “autonomia”. Esta “pressupõe autogoverno explícito resultante da autonomia efetiva dos indivíduos que compõem a coletividade”. (CASTORIADIS, idem, p. 5). A implicação entre autonomia e coletividade inviabiliza a autonomia dos indivíduos sem a autonomia da coletividade. E os procedimentos, por sua vez, constituem a forma operacional do regime. No entanto, não é possível a efetivação dos procedimentos, se não há intervenção profunda na organização da vida social. Para que haja liberdade na operação desses procedimentos, é necessário que o trabalho da sociedade e das suas instituições se dirija à produção de indivíduos críticos, que ponham em questionamento as leis, o ato de julgar e as instituições da sociedade.

Conforme Paro (20010, p. 28), uma sociedade democrática “deve tomar o homem histórico como o objeto da educação para formá-lo como um cidadão, afirmando – o em sua condição de sujeito e preparando-o para atuar democraticamente em uma sociedade”.

O autor enfatiza, enfatiza, também, que, deve ser considerada, “a cultura como conteúdo da educação” e nela se incluem os valores da convivência da democracia, visto que

a democracia é um dos elementos desta cultura que, como toda construção histórica, só se transmite historicamente.

Se a escola é democrática, possibilita questionamentos sobre a sua forma de organização e sobre as normas que regulam o seu funcionamento. E como significar a democracia educacional no Brasil, quando as reformas exógenas tentam mudar a configuração das práticas escolares?

Se o Estado de Direito é referência básica para a democracia representativa, o Brasil vive sob o signo de regime democrático. As leis que regulamentam a sociedade foram aprovadas pelos representantes do povo: senadores e deputados federais.

A Lei maior da sociedade, a Constituição de 1988 (BRASIL, 2000), define os termos da democracia educacional, quando estabelece como princípios: “pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas (...) valorização dos profissionais do ensino (...) gestão democrática do ensino público (...)" (art. 206, incisos III, V e VI). Por outro lado, regulamenta que, “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (art. 210).

A Lei 9 394/96 (BRASIL, 1996), que regulamenta a educação nacional, determina que: “respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino (estes) devem ter a incumbência de elaborar e executar a sua proposta pedagógica”. Ao mesmo tempo, determina que os professores devem participar da elaboração da proposta da escola e elaborar o próprio plano de trabalho conforme a proposta do estabelecimento de ensino (art. 13, incisos I e II).

Como as escolas municipais são instituições públicas, a organização e funcionamento das mesmas são regulamentados, conforme a legislação vigente. Se o projeto pedagógico é o documento configurador da identidade escolar e sua elaboração está definida em lei, espera-se que os segmentos escolares disponham de autonomia e participem da sua elaboração de forma democrática. Participação e autonomia são fundamentais e determinantes para o exercício da democracia.

Sem dúvidas, vivemos em uma época de mudanças e as mudanças são desejadas por todos/todas, assim, comentara Fernandes (1986, p. 25). “A mudança, em qualquer sociedade, é um processo político. É fundamentalmente uma tentativa das classes dominantes de manterem a dominação, das classes intermediárias se associarem em seu proveito à dominação ou alterarem o seu conteúdo e as suas formas. Em sentido inverso, é uma tentativa das classes subalternas no sentido de modificar ou destruir a dominação”.

À época, o autor distingua as mudanças dentro da “ordem”, como as que realizam os conservadores, para evitar crises e a própria destruição da dominação; as mudanças operadas pelos reformistas com a pretensão “de ir ao fundo das potencialidades de transformação dessa ordem, como quiseram, por exemplo, os pioneiros da educação nova”; e as mudanças “contra a ordem”, almejadas pelos revolucionários: mudanças “que enterrem a ordem existente e, junto com ela, conservadores e reformistas”. (FERNANDES, idem, p. 25-26).

Em se tratando de reformas empreendidas na educação e, especificamente, nas políticas curriculares, como identificar mudanças? “Mudança, substantivamente, sempre é mudança política. Se o professor pensar em mudança, tem que pensar politicamente” (idem, p. 27).

Margarida R. Fernandes (2000, p. 47) comenta que, Fullan analisou os atuais processos de mudança e considerou duas condições como indispensáveis: a primeira é a “*intenção moral*”, inerente a toda e qualquer mudança, e a segunda é designada pelo autor de “*change agency*”, significando “autoconsciência, sensibilidade, competência e desejo de aprofundar a mudança no sentido de compreender a sua natureza e processo de desenvolvimento” ou seja auto-envolvimento “na produção da mudança”.

Fernandes comenta, ainda, que essas condições se complementam: “sem intenção moral, prevalece a desorientação e a fragmentação, e sem envolvimento na produção da mudança, a intenção moral estagna”.

Como identificar mudanças e ou inovações nas práticas curriculares? Incorporamos a abordagem cultural desenvolvida por Fernandes (idem, 48), para fazer a distinção entre ambas. A inovação caracteriza-se “como a fase inicial do processo de mudança” e combina “elementos familiares com estruturas novas”. A inovação incorpora duas fases necessárias à concretização da mudança: “a de seleção, onde tem lugar a aceitação e a difusão individual e grupal, e a de integração, que conclui pela adaptação mútua entre inovação e o sistema cultural de que ela daí em diante passa a fazer parte”.

Fernandes (idem, p. 48-49) comenta, também, acerca dos significados atribuídos, na atualidade, à inovação e à reforma. Inovação significa mudança originada nas escolas e construída pelos/pelas professoras sem obedecer a um planejamento central. Reforma significa a introdução de mudança prévia, centralmente planejada para uma aplicação nacional.

Os estudos realizados orientaram a nossa inserção na realidade educacional e a captação da prática discursiva de profissionais da educação, conforme a abordagem metodológica utilizada: análise do discurso, conforme Fairclough (2001) Para o autor, (p. 90), o discurso é texto, contexto e prática e a linguagem é concebida “como prática social e não como atividade puramente individual ou reflexa de variáveis situacionais”. O autor utiliza a análise tridimensional do discurso, que envolve o texto, a prática discursiva e a prática social. A prática discursiva faz a mediação entre o texto e a prática social.

O universo da pesquisa foi constituído por escolas da rede ensino municipal de Campina Grande-PB, (primeiros anos do ensino fundamental), das quais foram selecionadas 4 (quatro), para a abordagem de técnicos (administradores e supervisores/ coordenadores pedagógicos). A seleção das escolas baseou-se nos seguintes critérios: manutenção de supervisores/orientadores educacionais em seu quadro funcional, e existência de projetos pedagógicos elaborados com a participação de docentes.

Entre outros procedimentos, utilizamos a análise de documentos escolares, entrevistas com gestores/as e técnicos/as educacionais e com líderes de sindicatos docentes. As informações coletadas foram sistematizadas em categorias de modo a por em evidência a participação e a autonomia docentes, na organização do trabalho escolar.

A segunda fase do desenvolvimento da pesquisa para inserir-se na prática discursiva escolar será dada ao estudo de caso. Como fundamento a investigação utilizaremos a pesquisa bibliográfica, aliada às entrevistas semi-estruturadas e à observação participante. Segundo Minayo (1992), a observação participante se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado, técnica esta que permite a obtenção de informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos.

As dificuldades constatadas nesta primeira fase de realização das entrevistas com gestores/as e técnicos/as educacionais (paralisação dos/as professores/as, formulação de respostas lacônicas pelos/as entrevistados/as e tentativa de controle das informações disponibilizadas), a forma de organização do trabalho escolar e de significação do currículo suscitaram indagações quanto ao nível de autonomia e quanto à participação dos segmentos envolvidos na dinâmica institucional. Ao mesmo tempo em que questionamos a democracia educacional, a incidência de textos diversificados sobre a prática docente revelou ordens discursivas e significações diferenciadas acerca do currículo.

Em termos de conclusões preliminares, constatamos conflitos de discursos (democrático e de controle) na prática docente, que aprecem ter efeitos sobre o resultado do trabalho escolar. De um lado, hibridizam-se o “habitus” do ofício de mestre e os atos instituídos pelas mudanças em curso. De outro lado, e à medida que aumenta o controle sobre

os resultados da educação escolar, sem a contrapartida de valorização real dos/das docentes, a escola parece transformar-se numa “arena contestada”, onde não há espaço para um trabalho comprometido com a qualidade social.

## REFERÊNCIAS BIBIOGRÁFICAS

- BALL, Stephen. **Profissionalismo, gerencialismo e performatividade**. Cad. Pesquisa, São Paulo, v. 35, n. 126, 2005. Disponível em:< <http://www.scielo.br>>. Capturado em: 10/07/2006.
- BRASIL. Lei 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Publicada no D.O.U** de 12/8/1971. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm). Consulta em: 25/4/2008.
- CASTORIADIS, Cornelius. **La democracia procedimiento y como regimen**. Disponible en: <<http://www.globalización.org/biblioteca/CastoriadisDemocracia.htm>> Capturado en: 14/04/2007.
- FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**; trad. Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universitária, 2001.
- FERNANDES, Florestan. A formação política e o trabalho do professor. In: CATANI, Denice Bárbara et. al. **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- FERNANDES, Margarida Ramires. **Mudança e inovação na pós-modernidade: perspectivas curriculares**. Porto: Porto editora, 2000.
- KUENZER, Acacia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (Orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. 3. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005, p. 87
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. Introdução à metodologia de pesquisa social. In: **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: HUCITEC-ABRASCO, 1992.
- PARO, Vítor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. São Parolo: Cortez: Autores Associados, 1986.
- \_\_\_\_\_ **Educação como Exercício do Poder**: critica ao senso comum em educação. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2010, p.25.
- SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo**; trad. Marcos Santarrita; 12ª ed. Rio de Janeiro: Record Ltda. 2007,p.136

## 9. Aproximações Críticas sobre a Sociedade da Informação

Francisca Janderline da Silva Nobre<sup>27</sup>

[jandymax@hotmail.com](mailto:jandymax@hotmail.com), Aluna, Pedagogia, FECLESC, UECE

Francisco Davy Matias de Araújo<sup>28</sup>

[davy-matias@hotmail.com](mailto:davy-matias@hotmail.com), Aluno, Pedagogia, FECLESC, UECE

Wellyna Gonçalves Jucá<sup>29</sup>

[wellynagj@hotmail.com](mailto:wellynagj@hotmail.com), Aluna, Pedagogia, FECLESC, UECE

Orientadora Profª. MS. Vânia Alexandrino Leitão<sup>30</sup>

<sup>27</sup>-Graduanda do 7ºsemestre de pedagogia FECLESC/UECE.

<sup>28</sup>-Graduando do 7º semestre de pedagogia FECLESC/UECE.

<sup>29</sup>-Graduanda do 7ºsemestre de pedagogia FECLESC/UECE.

*Era tecnológica: inclusão dos inclusos.  
(Davy, Jandy, Wellyna)*

**RESUMO:** Esta pesquisa tem como objetivo discutir a influência das novas tecnologias da informação e comunicação dentro das escolas, pois diante das políticas neoliberais a educação é considerada o principal meio para incluir os indivíduos nesta era da “revolução digital”, porque ficar de fora da comunidade digital significa estar excluído da denominada Sociedade do Conhecimento, razão pela qual uma das necessidades mais urgentes dos não-incluídos digitais é obter com urgência essa nova espécie de letramento. Buscando, pois, acompanhar essas transformações tecnológicas. Em meio a esta chamada “sociedade da informação” estão às instituições de ensino que sofrem para se adequar a esta nova era que vive o ritmo da globalização, onde é necessário o desenvolvimento de diferentes aptidões, é nesse cenário que o capitalismo contemporâneo consolidou as “chamadas tecnologias da informação e da comunicação (TICs)”, com o intuito solucionar os vários problemas humanos e sociais, através da inclusão de todos os indivíduos nesse programa, porém percebemos que poucos são as políticas de desenvolvimento e inclusão voltadas para alterar a realidade social. Os índices de inclusão do Brasil são apenas de 15%, o que mostra a farsa dessa sociedade da informação, onde só acontece a inclusão dos já incluídos, pois são os que têm condições de ter acesso as novas tecnologias, acontecendo assim, uma separação digital e social. O presente trabalho foi realizado através dos procedimentos metodológicos do materialismo histórico dialético. Apoiada na pesquisa de campo, bibliográfica e documental.

**Palavras-chaves:** Sociedade da Informação, Políticas Neoliberais, ProInfo.

## **Introdução**

Vivemos em uma sociedade no ritmo da globalização e são notáveis os desafios que surgem para os diversos segmentos sociais, econômicos e políticos. Para atender a essa realidade é necessário o desenvolvimento de diferentes aptidões é nesse cenário que o capitalismo contemporâneo consolidou as “chamadas tecnologias da informação e da comunicação (TICs)”.

Inicialmente com o intuito de solucionar os diversos problemas sociais e econômicos, ou seja, melhorar a qualidade de vida dos indivíduos, através do emprego e do aumento da renda. Mas até onde vai a qualidade de vida e as possibilidades de empregos, se nem todos estão incluídos nessa política da informação? Sabemos que são muitos os excluídos que não tem acesso a esse recurso social primário – a informação, como explica MATTOS & SANTOS; 2009.

---

<sup>30</sup>-Professora Doutoranda da FECLESC/UECE.

Para alguns autores como Castells (1999), o capitalismo informacional seria algo revolucionário para a sociedade, pois é uma fonte de produção e de poder, visto que romperia com o sistema capitalista e uma nova era surgiria, essa percepção seria louvável se todos os indivíduos tivessem incluídos nessa era da informação. Mas como o mesmo citou “o capitalismo informacional é uma fonte de produção e de poder”, o que é afirmativo, porém, para os detém os meios de produção: os capitalistas, que usam esses meios de informações para fortalecer o seu poder alienando cada vez mais a classe trabalhadora.

Em meio a esta chamada “sociedade da informação” estão às instituições de ensino que sofrem para se adequar a esta nova era, o que leva muitas vezes a reproduzir e atender somente os interesses desta sociedade capitalista, ou seja, em vez de transformar as informações em conhecimentos elaborados, somente transmitem informações exigidas pelo mercado de trabalho, e nem mesmo isto está disponível a todos.

Este artigo está dividido em duas partes: a primeira apresenta as mais variadas concepções sobre as novas tecnologias da informação e comunicação para o ensino; e a segunda aborda as políticas neoliberais e o desenvolvimento de programas de informática para a educação, como o ProInfo.

### **Abordagens Teóricas sobre o Desenvolvimento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs).**

Atualmente, vivemos em um mundo repleto de inovações tecnológicas, consideradas por muitos como a solução de vários problemas humanos. A cada dia que passa surge novas invenções e a sociedade sente maior necessidade de se adequar a essas modificações. O que pouca gente sabe é que desde o século XIX, Marx já apontava as pesquisas, os pesquisadores e o desenvolvimento tecnológico como sendo frutos do capitalismo. Ele nos diz que as forças da natureza – o vento, a água, o vapor, a eletricidade – são geradas de todo o processo de produção, e por isso mesmo, transformado em agentes do trabalho social. As forças da natureza são de graça, ou melhor, não tem custo, mas a apropriação delas pelo homem, através das máquinas, que no caso, têm preço, é que consolida o sistema capitalista. As máquinas servem para diminuir o preço das mercadorias e o tempo gasto na produção de um produto. Com a sua força de trabalho, o operário recebe menos do que produz, aumentando dessa forma a mais-valia e também a circulação do produto. O trabalhador só tem a sua força de trabalho, enquanto os proprietários são aqueles que detêm os recursos da natureza. Essas incorporações dos agentes naturais ao capital coincidiram com o desenvolvimento da ciência

como fator do processo produtivo. A ciência produz aquilo que satisfaz os problemas práticos, sendo um elemento de fonte de riqueza. Através da exploração do capital sobre a ciência, ocorre a divisão entre a ciência aplicada à produção (conhecimento) e o trabalho direto (ação). (Tradução de extrato (pp. 161-164) do original em castelhano Capital y Tecnología – Manuscritos Inéditos (1861-1863) (Marx), publicado no México pela editora Terra Nova em 1980. Responsável pela tradução: Elídio Marques.)

Podemos enxergar a partir daí, as duas classes vigentes em nossa sociedade: a burguesia, que utiliza a mente para firmar seu poder; e o proletariado, que possui o braço como representante da ação. Fica evidente, portanto, o verdadeiro sentido desse modelo social na qual estamos inseridos: “adestrar” a maioria dos indivíduos para a mão-de-obra no mercado de trabalho, enquanto a pequena minoria é formada para comandar e afirmar ainda mais o capital. Além disso, o sistema capitalista nutre a idéia de que vivemos em uma sociedade da informação e que todos têm acesso aos mesmos conhecimentos.

“Sociedade da Informação” é um termo usado por muitos estudiosos para definir a sociedade que predomina o “Pós-Industrialismo”. Na concepção de Daniel Bell, o Pós-Industrialismo surgiu para substituir os termos “informação e conhecimento”, que no caso, se encaixa perfeitamente com o novo tipo de sociedade que nascia no final dos anos setenta, durante esse período, ocorreu um grande crescimento das tecnologias de computação e comunicação. De maneira rápida, essas mudanças tecnológicas passaram a invadir todos os lugares.

Bell (1973) acredita que nesse tipo de sociedade Pós-Industrial as informações são adquiridas de duas formas: quantitativamente e qualitativamente, sendo os Estados Unidos o principal guia mundial do desenvolvimento desse novo modelo de sociedade. Para ele, o Pós-Industrialismo é considerado a maior característica da estrutura social do século XXI, na qual a prestação de serviço se refere ao tipo de ocupação predominante, ou seja, o que interessa é trabalhar com informações. Ainda acrescenta:

A informação envolve características dos tipos de vida em diferentes épocas: na sociedade pré-industrial a vida era u jogo contra a natureza, na qual se trabalhava com a força muscular; na era industrial, quando a racionalização e as técnicas das máquinas predominavam, a vida era um jogo contra a natureza fabricada. Em contraste com ambas, a vida na sociedade pós-industrial é baseada em serviços, um jogo entre pessoas, onde o que vale não é a força muscular ou a energia, mas a informação. (FERREIRA; 2003; p. 6).

Outro autor que aborda as influências da tecnologia para a criação do Pós-Industrialismo é Frank Webster (1995), que define a sociedade da informação, através dos seguintes critérios: tecnológico, econômico, ocupacional, espacial e cultural. Em sua opinião, estamos na era em que os computadores estão cada vez mais eficientes, mais potentes, acessíveis e com diversas funções, porém ele tem duas objeções; a primeira delas é que se torna complicado saber como se formou a sociedade da informação, e a segunda, é que ela veio impactar sobre a sociedade se ajustando às implicações da pré-industrial. (BELL; 1973; apud. FERREIRA; 2003).

Seguindo as ideias de Webster (1995), Manuel Castells (1999) afirma que o mundo está sofrendo uma grande mudança estrutural, e essa, ocorre por conta da revolução tecnológica, centrada na informação/comunicação, economia e cultura. No seu ponto de vista, os países industrializados necessitam se adaptar e produzir novas tecnologias, para assim, favorecer o seu desenvolvimento. Caso contrário, sem a capacidade informacional da sociedade como um todo, serão mínimas as chances de fazer crescer os países. A informação se tornou um meio de sobrevivência, pois nos interage com o ambiente em que vivemos. Como exemplo disso, podemos destacar a economia informacional, visto que o mundo inteiro fica conectado em série de redes e fluxos. De acordo com Castells:

A teoria do pós-industrialismo baseia-se na observação da organização da sociedade em função da produtividade e do crescimento econômico. Durante a primeira metade do século XX, a ciência e a tecnologia foram as principais fontes de produtividade. Após a Segunda Guerra Mundial, o conhecimento e a informação se convertem nos elementos fundamentais de geração de riqueza e de poder na sociedade. (FERREIRA; 2003; p. 7).

Assim como Bell, Kumar (1997) acredita que a informação é a melhor definição da sociedade Pós-Industrial. A expansão dos meios de comunicação foi o estopim para o surgimento da sociedade informacional, acabando com antigas distinções do conhecimento. Com isso, o mundo passou a ter um sistema único de comunicação, constituído por satélites, telefone, televisão, entre outros; acabando dessa forma com o pensamento de que a informação seria desnecessária.

São muitos os argumentos apresentados por pesquisadores de que estamos em uma sociedade da informação, e dentre eles citamos Castells (1999), o qual aborda que uma das evidências da predominância desse modelo social é:

o desenvolvimento da empresa ou sociedade em rede (*network firm*) – cuja unidade básica de organização social e econômica seria a rede – e a formação de uma divisão moderna do trabalho, responsável pelo surgimento de uma nova classe dominante, os operadores de rede, em contrapartida aos trabalhadores manuais, agora supostamente desnecessários em virtude da revolução tecnológica baseada nas TICs. (MATTOS & SANTOS; 2009; P 119).

Porém Garnham (2000), Mattos (2001), Husson (1999) apresenta que não há um desenvolvimento na área moderna do trabalho, em detrimento da área manual, pois os empregos nas funções pessoais também se desenvolvem. E enquanto acontece um suposto crescimento nas tecnologias, maior é o índice de desigualdades sociais, uma vez que nem todos estão inclusos nesta dita sociedade desenvolvida e inovadora. (MATTOS & SANTOS; 2009).

Os índices de inclusão do Brasil são apenas de 15%, sendo que esta sociedade da informação é apenas uma farsa, onde acontece a inclusão dos já incluídos, pois são os que têm condições de ter acesso as novas tecnologias, acontecendo assim, uma separação digital e social. (MATTOS & SANTOS; 2009).

Através deste exemplo, podemos perceber que a implantação de um mundo digital está distante. Para reverter essa situação é preciso financiar novas tecnologias da informação e da comunicação, ou distribuir computadores. Portanto, para que haja uma verdadeira inclusão é necessário ensinar a usar e entender o funcionamento da tecnologia. (MATTOS & SANTOS; 2009).

Não foram apenas as novas tecnologias de comunicação e de informação (TICs) que contribuíram para a intensificação das desigualdades sociais, mas também a globalização, processo desenvolvido a partir das novas tecnologias com o propósito de tornar acessível tudo a todos, - inclusive informações. Este fenômeno passa a idéia de homogeneidade, mas na verdade aumenta as diferenças sociais, elevando a posse dos que já detêm os aparatos tecnológicos.

Deste modo, não serão as (TICs) com seu determinismo tecnológico que diminuirá a pobreza, aumentará os empregos ou dividirá a renda como diz (Castells; 1999) e outros louvadores da era da informação. Segundo Medeiros (2001), para ter uma sociedade igualitária precisaria distribuir terra, crédito e capital humano, caso contrário, fica difícil acontecer uma socialização de bens e serviços ou até mesmo repartição.

Para um melhor esclarecimento da implantação tecnológica discutiremos o programa de informática em educação implantado nas escolas.

### **ProInfo: uma Introdução Digital nas Escolas, a partir de Políticas Neoliberais.**

O ProInfo é resultado de uma longa história, pois o movimento de inserção da tecnologia no Brasil teve início na década de 1930, no período getulista. O modelo adotado, intervencionista e estratégico, ligado aos interesses militares, perdurou até o final da década de 80.

Na década de 1960, o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento-BIRD (Banco Mundial - BM, criado em 1944 a tarefa de auxiliar os países devastados pela segunda guerra mundial), passa a ver a educação como capaz de mascarar a realidade. Desse modo o BIRD passa a interferir na educação, principalmente dos países periféricos e devedores ao BM. (BONILLA & PRETTO ano).

Após a década 1970 com a crise estrutural do capital acentuou-se a decadência do modelo econômico fordista-taylorista de produção em série e larga escala e ascendeu-se o toyotismo que produzia diversificadamente e em pequena escala. Foi então que o Banco mundial resgatou a Teoria do Capital Humano, mas diferente da proposta do Estado de Bem-Estar-social o qual colocava a educação como meio de preparar os indivíduos para mão-de-obra que seria definitivamente incorporada pelo mercado de trabalho. Esta reedição aconteceu sob influências neoliberais, a fim de atender ao novo modelo econômico com o discurso da empregabilidade. Desse modo a educação foi colocada apenas como forma de habilitar as pessoas para a disputa de vagas no mercado, passando assim a indicar o ensino técnico-profissional como suficiente a formação de mão-de-obra. Além disto, a oferta de ensino seria uma forma de garantir segurança, não apenas militarmente, mas ideologicamente, pois a classe trabalhadora era considerada um perigo. Com o governo oferecendo saúde e educação, os indivíduos ficariam calmos e estariam garantindo a segurança e o poder da classe dominante. (SEGUNDO, 2006).

Em 1980 já com a inserção Neoliberal<sup>31</sup>, a educação central não era só a técnica-profissional, mas também o ensino fundamental, garantindo uma formação minimalista e aligeirada, fornecendo apenas o conhecimento útil ao mercado, derrubando assim o Estado de Bem-Estar-social para cortar gastos públicos e ofertar empregos com custos mínimos. (LEHER, 1999). Além disso, os neoliberais estimulavam a informatização da sociedade, essa idéia chegou ao Brasil fazendo necessárias a extensão e aplicações da informática a todos os setores e atividades da sociedade, a fim de dinamizar e aperfeiçoar a realização de projetos buscando a solução de problemas de diversas áreas - saúde, educação, transporte. Nessa conjuntura, caberia à educação articular o avanço científico e tecnológico com o patrimônio cultural da sociedade e promover as interações que se fizessem necessárias. (BONILLA & PRETTO ano).

Em 1990 a inserção da Política Neoliberal na educação dos países periféricos partiu com mais força, uma das vias foi a Conferência Mundial de Educação para todos em Jomtiem - Tailândia, com o objetivo de universalizar a Educação Básica e impor as reformas neoliberais para reduzir os gastos públicos. (LEHER, 1999).

Desde 1970 muitos estudiosos passaram a usar o termo “Sociedade da Informação”, como foi mostrado no tópico anterior, para definir a sociedade que predomina o “Pós-Industrialismo”. Na concepção de Daniel Bell o Pós-Industrialismo surgiu para substituir os termos “informação e conhecimento”, que se encaixa perfeitamente com o novo tipo de sociedade surgida no final dos anos setenta e se faz presente ao longo dos tempos, ocasionando, portanto um grande crescimento das tecnologias de computação e comunicação. Colocando assim a educação escolar como fonte principal para tornar acessível a todos a informação, através da inclusão digital. (BELL; 1973; apud. FERREIRA; 2003).

Assim uma das implantações brasileira foi o Programa Nacional de Informática Educativa – PRONINFE, integrado à Secretaria Nacional de Educação Tecnológica/MEC, elaborado em 1989, mas foi só em 1991, quando a Informática Educativa ganhou espaço foi que regularam a Política de computação no Brasil, cabendo ao MEC a responsabilidade pela implantação de ações de formação de recursos humanos na área de informática. Dentre as propostas do programa enfatizava: preferência à pesquisa básica e aplicada; formação de recursos humanos; produção e avaliação de softwares educativos; busca de orçamento

---

<sup>31</sup> – Neoliberalismo é um modelo de Estado que propõe: Estado Mínimo com menor interferência na economia, maior abertura comercial, financeira e econômica, políticas monetárias, privatizações, entre outras propostas de cortes de gastos públicos. (LEHER, 1999)

nacional com custo reduzido, formação e aperfeiçoamento de pesquisadores, entre outras para a melhoria na qualidade da educação. (BONILLA & PRETTO ano).

Extinguiu o PRONINFE e foi criado o ProInfo apresentado, em 1997, pelo MEC , que seguindo a mesma linha dos programas anteriores, foi um outro Programa Nacional de Informática na Educação - elaborado pela Secretaria de Educação à Distância (SEED) e patrocinado pelo BIRD. (BONILLA & PRETTO ano).

Para conhecemos melhor este programa visitamos a 12<sup>a</sup> Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação - CREDE que fica localizada na cidade de Quixadá-CE e é responsável pelo o desenvolvimento do programa na região que coordena, nos arquivos da CREDE está anunciado que O Programa Nacional em Tecnologia Educacional-ProInfo Integrado, foi criado em 1997 pelo Ministério da Educação e Cultura-MEC, faz parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação-PDE, e está em meio aos Programas, projetos e ações desenvolvidos pela Secretaria de Educação a Distância SEED/MEC, ele busca a Inclusão Digital e o Uso de Tecnologias Educacionais nas Escolas, com a missão de Atuar como agente de inovação dos processos de ensino-aprendizagem, fomentando a incorporação das tecnologias de informação e comunicação (TIC) e do ensino à distância aos métodos didático-pedagógicos das escolas públicas. Para isto a SEED envolve quatro eixos de ação: Infra-estrutura, Conexão, Conteúdos, Capacitação.

Desse modo as dimensões de articulação e integração do ProInfo são: Infra-estrutura implantação de ambientes tecnológicos nas escolas (laboratórios de informática com banda larga); Formação de professores e gestores para o uso pedagógico das TIC nas escolas públicas da educação básica; Disponibilização de conteúdos educacionais, soluções e sistemas de informações (Portal do Professor, TV Escola, DVD Escola etc.).

O Programa tem como objetivos: sensibilizar e motivar o uso das TIC nas escolas; capacitar professores e administradores para usá-las; apoiar o planejamento e gestão do uso das TIC nas escolas; dar assessoramento pedagógico ao uso dessas tecnologias no processo ensino-aprendizagem; seguir diretrizes e padrões emanados do MEC. Dessa forma, ele visa o Atendimento às escolas de sua área de abrangência, com suporte pedagógico; apoio a programas e projetos de tecnologia educacional; produção de soluções e conteúdos locais; difusão do uso de software livre; acompanhamento da evolução e da convergência tecnológica; acompanhamento do serviço de banda larga nas escolas.

A meta principal do programa é Formar aproximadamente 240 mil professores e gestores escolares até 2010. E sua principal ação é o CURSO INTRODUÇÃO À EDUCAÇÃO DIGITAL (40 h e 100 h) e os participantes fundamentais são: Professores (as) e

gestores (as) de escolas públicas da educação básica. O ProInfo Integrado tem como concepção uma Formação contextualizada significativa envolvendo Relação/movimentação/reflexão/ação e Uso de tecnologias como meio e não como fim.

Todas estas propostas são desenvolvidas através de NTE - Núcleo de Apoio Tecnológico que tem a função de Capacitar professores e gestores; prestar suporte pedagógico; pesquisar, desenvolver e disseminar experiências educacionais; interagir com as Coordenações Regionais e Nacional do ProInfo; e prestar informações para acompanhamento da execução do Programa.

No Brasil o ProInfo por meio de NTEs atende no Sul 103 escolas estaduais e 102 escolas municipais, no Sudeste 183 escolas estaduais e 177 escolas municipais; no Centro-Oeste 54 escolas estaduais e 47 escolas municipais; no Norte 45 escolas estaduais e 41 escolas municipais; e no Nordeste 99 escolas estaduais e 97 escolas municipais: total 484 escolas. No Ceará existem 21 NTEs e 1 está localizado em Quixadá, na 12<sup>a</sup> Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação-CREDE, a qual abrange 8 municípios: [Banabuiú](#), [Boa Viagem](#), [Choró](#), [Ibaretama](#), [Ibicuitinga](#), [Madalena](#), [Quixeramobim](#) e [Quixadá](#); atende à 24 escolas estaduais e municipais, e está presente nelas por meio de Laboratórios Escolar de Informática-LEI.

Mas será isto o bastante para acontecer a Inclusão Digital de todos os brasileiros?

## Considerações finais

Mesmo diante de grandes avanços tecnológicos, percebemos que poucos são as políticas de desenvolvimento e inclusão voltadas para alterar a realidade social. Diante desse fato vemos que os problemas sociais não se resolvem com a grande oferta de equipamentos, mas com a promoção e inclusão de qualidade não somente com informações e sim com possibilidades de produção de um conhecimento fundamentado, o que seria uma boa iniciativa para transformar a realidade social de extrema desigualdade do Brasil.

Sabemos que já existem programas que beneficiam a muitas pessoas, como o ProInfo, mas o que não podemos é generalizar, pois não atinge a todas as camadas populares. Dessa maneira, fica claro o verdadeiro sentido de tal programa: alienar os indivíduos com a idéia de inclusão e de uma política para todos, o que não passa de um mascaramento da verdadeira

realidade. Com isso, percebe-se o grande poder dos ideais neoliberais sobre os países periféricos.

Portanto necessita-se de formações de qualidade a fim de capacitar os professores para instruir e orientar o desenvolvimento da cognição dos educandos. Proporcionando o acompanhamento das novas tecnologias de informação e comunicação frente às mudanças sociais.

## Referências bibliográficas

- BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson De Luca; **Políticas Brasileiras de Educação e Informática.** Ano. Disponível em: <http://www.faced.ufba.br/~bonilla/politicas.htm>
- FERREIRA, Daniela Assis Alves; **Tecnologia: fator determinante no advento da sociedade da informação?** Perspect. Cienc. inf., Belo Horizonte. V. 8, n. 1, p. 4-11, jan./jun. 2003.
- LEHER, Roberto; **Para fazer frente ao Apartheid educacional imposto pelo Banco Mundial: notas para uma leitura da temática trabalho-educação;** In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 22., 1999, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPEd, 1999. 17p.
- MATTOS, Fernando Augusto Mansor de & SANTOS; Bruna Daniela Dias Rocchetti; **Sociedade da informação e inclusão digital: uma análise crítica.** Liinc em Revista, v.5, n.1, março, 2009, Rio de Janeiro, p. 117- 132 – disponível em: <http://www.ibict.br/liinc>
- SEGUNDO, Maria das Dores Mendes; **O Banco Mundial no Comando da Educação dos Países Periféricos;** in Trabalho, Educação e a Crítica Marxista./ Organização de Jackeline Rabelo e Sandra Cordeiro Felismino et al. – Fortaleza: Imprensa Universitária; 2006.
- SILVA, Maria Urbana da; "**As Pedagogias Diferenciadas e o Papel do Professor Frente à Escola em Mudança";** Encontro de Educação e Marketing AEC-SP, Araçatuba - São Paulo; A Nova Identidade Da Escola Em Mudança; 11/08/2001.

(Tradução de extrato (pp. 161-164) do original em castelhano **Capital y Tecnología – Manuscritos Inéditos (1861-1863)** (Marx), publicado no México pela editora Terra Nova em 1980. Responsável pela tradução: Elídio Marques.)

## **O ENSINO DE LITERATURA ATRAVÉS DE NOVAS PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS**

Magno da Nóbrega Lisboa (Pedagogo, graduando em Letras e Serviço Social – UEPB  
magnonlisboa@hotmail.com)

A presente comunicação é fruto de estudo ocorrido no componente curricular Estágio Supervisionado II do Curso de Letras da UEPB e tem como objetivo abordar as teorias e métodos no que diz respeito ao ensino da leitura, ou seja, da linguagem literária no ensino médio, uma vez que a escola ensina a Língua Portuguesa sob cunho tradicional e no que se refere ao ensino de literatura; apenas ler, escrever e informar as épocas e biografias dos autores literários, o que torna uma grande problemática com o ensino de literatura. Tais práticas metodológicas de ensino e aprendizagem, direcionadas apenas em teorias tradicionais, diversas vezes não contemplam de modo aprofundado as reais necessidades de leitura e escrita por parte dos alunos. No que concerne à leitura, através da língua escrita, o livro é um meio de preservação da expressão humana, na qual a leitura é um dos principais fatores das relações sociais, amplia os horizontes do conhecimento, permitindo uma percepção mais abrangente do universo em que a linguagem e a escrita tornam-se a concretização da literatura que é formada por palavras nas quais são advindas da sociedade. Sob estas perspectivas Cosson (2006), propõe que a prática metodológica baseada em uma sequência didática pode atender de forma processual essas necessidades referentes ao ensino de Língua Vernácula. Tomando como base nas orientações teóricas de Bordini e Aguiar (1993), Rangel (2003), Pinheiro (2001), Cosson (2006), bem como o ensino de literatura na perspectiva dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) de Língua Portuguesa no ensino médio (2000) e as propostas didáticas dos Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba (2006), este estudo visa apresentar metodologias inovadoras adequadas para as faixas etárias, como também os níveis de escolaridade no que diz respeito à importância da sequência didática no desempenho evolutivo dos alunos com a finalidade de tornar o ensino de Língua Portuguesa produtivo.

**Palavras-chave:** Leitura. Literatura. Ensino. Sequência didática.

### **Concepções do ensino de literatura**

Sabemos que a linguagem é um dos pontos de partida para a concretização dos convívios sociais. É o que Bordini e Aguiar (1993, p. 9) afirmam,

É, portanto, na convivência social que nascem as linguagens, conforme as necessidades de intercâmbio [...] Através das trocas linguísticas, o indivíduo se certifica de seu conhecimento do mundo e de outros

homens, assim como de si mesmo, ao mesmo tempo em que participa das transformações em todas as esferas.

No que se refere à leitura, através da língua escrita, o livro é um meio de preservação da expressão humana. Para Bordini e Aguiar (1993), a socialização acontece também por meio da leitura, onde afirmam que é “código comum da linguagem escrita”. Um dos fatores mais importantes da leitura é, pois, o texto literário que, de acordo com as autoras, poderá ser entendido como uma tomada de consciência do mundo moderno, caracterizado pelo autor da obra. A função do leitor consiste na reconstrução de todo o universo simbólico e sua realização com base nas vivências cotidianas do receptor.

Cosson (2006), enfatiza a importância da literatura. Segundo ele, a literatura é formada por palavras nas quais são advindas da sociedade. A língua, a palavra e a escrita tornam-se a concretude da literatura. Aborda a leitura como um dos principais fatores das relações sociais. É importante ressaltar que a leitura amplia os horizontes de conhecimento, permitindo uma percepção mais ampliada do universo.

## A importância da escolarização da leitura

A leitura torna-se um fator de base para o ensino da Língua Portuguesa. De acordo com Bordini e Aguiar (1993), o uso da leitura é uma condução da cultura no que é inserido o indivíduo. É função da escola efetuar “o vínculo entre a cultura grupal ou de classe e o texto a ser lido, o aluno não se reconhece na obra porque a realidade representada não lhe diz respeito”. Afirmam que a leitura não deve ser meramente imposta e informal.

Cosson (2006) faz grande abordagem a respeito do ensino da leitura, ou seja, da linguagem literária. Afirma que a escola ensina a literatura sob cunho tradicional, apenas ler, escrever e informar as épocas e biografias dos autores literários. Apresenta os problemas do ensino de literatura e ao mesmo tempo informa como realizar uma metodologia de ensino adequada para as faixas etárias, como também os níveis de escolaridade, com a finalidade de tornar o ensino de literatura produtivo.

Segundo Cosson (2006), existe uma grande problemática com o ensino de literatura, como: a literatura como currículo escolar e a literatura como prazer próprio. No decorrer do seu estudo este autor utiliza diversos métodos para o ensino de literatura, quebrando as barreiras do ensino tradicionalista. Um dos métodos por ele mais abordados é a seqüência didática, que é subdividida em sequência básica e sequência expandida. A sequência básica requer fatores como a “motivação”, que torna-se um meio de preparação para a realização da leitura, tido por Cosson como estratégia de antecipação. Logo em seguida, apresentações introdutórias como, por exemplo, um levantamento físico da obra, ou seja, promover hipóteses a respeito do desenvolvimento do texto. Outra etapa é a da “leitura” de início que é individual e silenciosa, depois a leitura oral e expressiva, fator, este, realizado de preferência pelo educador. Promover a “interpretação” da leitura de forma coletiva com os demais alunos torna-se uma forma de compartilhamento do texto entendido pelos mesmos. O propósito da seqüência básica é a realização da produção de leituras significativas do texto literário. No que diz respeito à seqüência expandida, Cosson sugere a leitura de textos literários extensos, pois esta etapa deve ser realizada no ensino médio, com elementos de “motivação”, fazendo relações com situações atuais, sendo voltados para a realidade dos educandos. Em seguida, a apresentação do autor da obra e a “leitura” das primeiras páginas em sala e depois promover a negociação do prazo de término da leitura. Estes fatores são formas de propostas que visam os aspectos cognitivos dos educandos, ou seja, como se fosse uma trilha que o aluno vai

caminhando e, desse modo, tornando-se um leitor interativo e reflexivo, podendo estar apto a expor e contrapor com suas opiniões e as dos outros colegas. Estas sequências proporcionam a aptidão da leitura pelos alunos, despertando a criticidade dos mesmos. Cabe ao educador desempenhar um papel de mediador, transmitindo incentivo e motivação para seus alunos. Cosson (2006) também aborda o uso da contextualização, ou seja, ler a obra dentro de seu contexto utilizando diversas modalidades de contextualização seja ela histórica, teórica, poética, crítica entre outros. Para o autor, é importante o uso de textos comparativos a respeito das obras literárias utilizadas na escola.

Com relação às metodologias anteriormente citadas por Cosson (2006), para melhor aperfeiçoamento da leitura literária, Pinheiro (2001), afirma que usar metodologia é pensar em posicionamentos e ações. Desse modo Pinheiro (2001, p. 19) sugere que

Nenhuma metodologia é neutra, nenhuma aplicação de um método é inocente. Todo método pressupõe – tenhamos consciência ou não – uma concepção de indivíduo que se quer formar e de sociedade que se quer construir (ou manter).

Afirma que as leituras devem ser vivenciadas e discutidas. Nesse sentido, “é necessário criar um ambiente de discussão em que os participantes possam expressar seus pontos de vista, mas também estarem abertos ao questionamento” (PINHEIRO, 2001).

### **O ensino de literatura na perspectiva dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) do ensino médio**

No que concerne ao aspecto da linguagem, os PCN afirmam que é transdisciplinar e requer que os educadores possuam esta postura em situação didática. Teorizam também que a linguagem é uma produção de sentido. De acordo com os PCN (2000, p. 7),

O conhecimento sobre a linguagem, a ser realizado na escola, deve ser visto sob o prisma da modalidade da própria linguagem, evitando-se os apriorismos. O espírito crítico não admite verdades sem uma investigação do processo de sua construção e representatividade.

Segundo os PCN, ao procurar a compreensão da linguagem como de suas manifestações sinônimas da própria realidade social, o aluno aprende a elaborá-las para determinados fins. Pois o aluno, ao compreender a linguagem como interação social, amplia o reconhecimento do outro como também de si próprio, buscando a aproximação do seu entendimento mútuo. Os PCN (2000, p. 12) afirmam que

Cabe à escola o esclarecimento das relações existentes, a indagação de sua existência, o reconhecimento de suas possibilidades, a democratização de seus usos.

Admitem também que,

Ao mesmo tempo em que o aluno conhece as várias manifestações, como produto de diferentes esferas sociais, deve aprender a respeitar as linguagens. (PCN, 2000, p. 9).

Quanto à especificidade do ensino da língua vernácula em si, os PCN retornam aos contextos históricos do ensino de Língua Portuguesa sob decreto da LDB nº 5.692/71, que dividia a língua em Língua e Literatura, onde as disciplinas de gramática, literatura e redação eram ministradas sob aspectos de subdivisão e os livros didáticos e vestibulares adotaram estes fatores aos quais repercutem até os dias atuais. Os PCN enfatizam que o ensino de Língua Portuguesa é dominado sob o cunho de “aula de expressão em que os alunos não podem se expressar”.

No decorrer dos Parâmetros surgem diversos questionamentos sobre o ensino de gramática, de literatura e de produção textual. A partir daí surgem as problemáticas quanto às resoluções da Lei da LDB, no Art, 22, uma vez que é intenção

Desenvolver o educando, assegurar-lhe formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos superiores. (LDB apud PCN, 2000, p.17).

De acordo com os PCN, educando deverá, pois, ser visto como produtor de textos produzidos e que o constrói como ser social. Afiram que o indivíduo deve ser “visto como um texto que constrói textos” (p. 18). Isto devido ao fator histórico e sociocultural que marca relação entre os seres.

No que se refere à função desempenhadora do professor, tem-se a seguinte afirmação:

O trabalho do professor centra-se no objetivo de desenvolvimento e sistematização da linguagem interiorizada, pelo aluno, incentivando a valorização da mesma e o domínio de outras utilizadas em diferentes esferas sociais. (PCN, 2000, p.18).

Os PCN propõem que o ensino gramatical seja direcionado para as categorias estratégicas de compreensão interpretação e produção de textos. Já o ensino de literatura, voltado para o aspecto da leitura, não apenas os contextos históricos. Na questão escolar, defende a ideia de que não deve garantir o uso da linguagem fora de seu contexto, mas deve garantir este exercício sob o modo de uso amplo no seu espaço, como meio de instrumentalização do aluno para a sua função na sociedade. O espaço do ensino de português na escola é efetivar o uso ético e estético da língua, fazer compreender que na linguagem pode-se transformar e reiterar o social, a cultura e personalidade dos educandos, ter a finalidade de respeitar as variedades linguísticas nos contextos sociais aos quais o ser humano encontra-se inserido.

## **As propostas didáticas dos Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba**

Os Referenciais Curriculares da Paraíba (2006) enfatizam uma efetivação do ensino de literatura nas escolas principalmente se referindo ao ensino médio. Abordam que os livros didáticos de português trazem meros fragmentos de obras literárias. Sugerem que ao invés de trabalhar com autores de vários séculos atrás, trabalhar com autores da contemporaneidade. Afirmam que antes de mais nada o professor deve ser um grande leitor. De início trazem a proposta de trabalhar o primeiro ano com poesia, narrativa, conto e crônica, junto com a literatura dramática. No segundo ano, sugerem a abordagem da literatura brasileira e seguindo com romance.

No que diz respeito ao trabalho com gênero lírico, utilizar poetas modernos e contemporâneos como Drummond, Vinicius de Moraes, João Cabral de Melo Neto, Mário Quintana, entre outros. A literatura de cordel também é aconselhável neste termo, o uso da literatura afro-brasileira, sendo adequado à utilização de antologias poéticas, lendo e relendo os poemas, possibilitando a percepção de ritmos entre outros. Apresentam que, ao estudar um poema, várias questões históricas e teóricas são suscitadas.

Já no que se refere ao conto e crônica, favorecem assim como o poema, a leitura em sala de aula. O uso de reportagens encontradas em jornais e revistas são de extrema importância adequados para o ensino da crônica. Estes gêneros também evidenciam os fatores históricos e sociais da época.

A literatura dramática, assim como o romance e a novela, são abordados pelos Referenciais. A leitura de peças de teatro, de forma coletiva, torna-se bastante prazerosa, visando também o texto dramático, partindo da ação das personagens. Isto favorece o conhecimento e a discussão de diversos gêneros textuais, como tragédia, comédia, auto entre outros. O romance é o gênero mais conhecido e evidenciado, pois atende aos diversos gostos. A sugestão para o segundo ano do ensino médio é de grande relevância para os Referenciais (2006), promovendo que os alunos façam suas escolhas de obras. Para os Referenciais é importante mostrar as diferenças entre romance, novela e conto.

Sobre a história da literatura brasileira, os Referenciais propõem que deve ser abordado no segundo semestre do segundo ano, sugerem a utilização de um livro didático que privilegie a discussão de textos, trabalhar a literatura colonial, o Romantismo entre outros. O Romantismo, Pré-Modernismo e Modernismo como também o uso comparativo de diversos autores torna-se importante no terceiro ano, utilizando assim um modo de revisão dos conteúdos trabalhados no ensino médio como um todo. Os Referenciais Curriculares trazem estas propostas para uma melhor adequação do ensino de Língua Portuguesa principalmente no âmbito da literatura, com a finalidade de tornar alunos leitores, convededores e formadores de opinião.

### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- BORDINI, Maria da Glória. AGUIAR, Vera Teixeira de. Formação do leitor. In: **Literatura – a formação do leitor: alternativas metodológicas**. 2 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993, p. 9 -17.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário:** teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.
- PARAÍBA, Secretaria de Estado da Educação e Cultura. **Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba.** João Pessoa. 2006.
- PINHEIRO, José Helder. Literatura no ensino Médio: uma Hipótese de Trabalho. In: DIAS. Luiz Francisco. **Texto, escrita, interpretação:** ensino e pesquisa. João Pessoa: ideia, 2001.
- RANGEL, Egon de Oliveira. Literatura e livro didático no ensino médio: caminhos e ciladas na formação do leitor. In: **Leituras Literárias: Discursos transitivos**. Belo Horizonte, 2003.

**SECRETARIA DO ENSINO MÉDIO, Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa.** Brasília: MEC, 2000.

## **A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE QUÍMICA DO ENSINO MÉDIO E O VESTIBULAR PARA O CURSO DE QUÍMICA DA FAEC**

**José Ossian Gadelha de Lima**

Doutor, ossianuece@gmail.com, FAEC/UECE

**Janice Aurélio Lopes**

Graduada, ossianuece@gmail.com, FAEC/UECE

### **RESUMO**

Este trabalho aborda como tema principal um estudo das causas do baixo índice de aprovação dos estudantes da região de Crateús no vestibular para o Curso de Química da Faculdade de Educação de Crateús (FAEC/UECE). Para a elaboração desta pesquisa, foi realizado um levantamento bibliográfico teórico sobre o processo ensino/aprendizagem da disciplina de Química. Para levantamento de dados, foi aplicado um questionário, a dez alunos reprovados no vestibular de Química da FAEC, com o intuito de conhecermos a visão dos alunos sobre a situação do processo ensino/aprendizagem da disciplina de Química desenvolvido nessas Escolas. Dos resultados obtidos nos questionários, observamos que a metodologia utilizada pelo professor de Química do Ensino Médio está em desacordo com as tendências pedagógicas que sugerem melhorar o processo ensino/aprendizagem. Ainda se desenvolve uma metodologia de memorização e muito pouco se relaciona a Química com o cotidiano do aluno. O professor parece não saber estimular e incentivar o aluno a estudar. A falta de preparação dos professores e a realidade crônica da não contextualização do conhecimento Químico tornam essa disciplina “difícil” e pouco estudada, constituindo-se numa das principais causas do baixo índice de aprovação no vestibular para o Curso de Química da FAEC.

**Palavras-chave:** Ensino de Química; Crateús; Formação de professores.

### **INTRODUÇÃO**

Um ponto de vista polêmico e amplamente debatido em pesquisas realizadas pelo Programa de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PADCT), é a grande dificuldade que os alunos do Ensino Médio enfrentam no processo de aprendizagem da disciplina de Química, deparando-se, consequentemente, com a reprovação no vestibular desta área. Ao observarmos a Química ensinada nas Escolas Públicas, identificamos que é um assunto difícil de aprender, devido aos conceitos complexos de que necessita e ao rápido crescimento do conjunto de conhecimentos que a envolvem.

Contudo, ao observarmos a Química ensinada nas Escolas Públicas, identificamos que é um assunto difícil de aprender, devido aos conceitos complexos de que necessita e ao rápido crescimento do conjunto de conhecimentos que a envolvem. A fim de que a

aprendizagem de Química seja tão eficiente quanto possível, tornam-se necessárias modificações nos cursos existentes e, sobretudo, nos métodos de ensino, sendo que tais modificações devem ser baseadas em pesquisa.

Desde quando começaram suas atividades, no semestre 2002.2, até o semestre 2010.2, o Curso de Química da Faculdade de Educação de Crateús (FAEC), unidade integrante da Universidade Estadual do Ceará (UECE), localizada no município de Crateús-CE, ofereceu ao todo 480 vagas nos concursos vestibulares. No entanto, apesar do número de inscritos no vestibular sempre superar o número de vagas ofertadas em cada semestre, foram aprovados apenas 206 alunos, ou seja, somente 42,92% das vagas ofertadas pela instituição para o curso de Química foram ocupadas.

Partindo dessas constatações e pressupostos, resolvemos abordar, como tema deste trabalho, o baixo número de alunos do Ensino Médio das Escolas Públicas da região de Crateús aprovados no vestibular de Química da FAEC.

O intuito da presente proposta de pesquisa consiste em investigar e analisar, sob a visão do aluno do Ensino Médio, a formação dos professores que ministram aulas de Química nas Escolas Públicas do município de Crateús, tendo como base a forma de abordagem dos conteúdos que estão sendo trabalhados nas salas de aula, a metodologia de ensino que tem sido utilizada nas aulas de Química e a causa da desmotivação dos alunos para o estudo da Química.

Nossa intenção ao realizar este estudo não foi propor uma mudança no processo ensino/aprendizagem, mas auxiliar a melhoria da prática educativa, objetivando fornecer subsídios teórico-metodológicos para a compreensão da causa do baixo índice de aprovação dos alunos do Ensino Médio das Escolas Públicas no vestibular de Química da FAEC, haja visto que tal estudo somente se constituirá numa contribuição à educação e à sociedade se partilhado com os sujeitos envolvidos na pesquisa – os alunos das Escolas Públicas de Crateús.

Quanto à metodologia da pesquisa, este trabalho foi elaborado baseado nos seguintes passos: pesquisa bibliográfica, que ajudou na estruturação de referências teóricas, provenientes de livros, artigos e documentos; leitura e reflexão acerca da problemática abordada; pesquisa de campo, com o objetivo de identificar e enumerar os possíveis motivos que conduzem ao baixo índice de aprovação dos alunos das Escolas Públicas de Crateús no vestibular de Química da FAEC; análise e reflexão dos resultados obtidos na pesquisa de campo; e elaboração do presente trabalho.

Na pesquisa de campo, foram utilizados, como instrumentos de coletas de dados, questionários que foram respondidos por alunos que já foram reprovados no exame vestibular de Química da FAEC. Este questionário continha perguntas voltadas para a formação do professor de Química do Ensino Médio, além de abordar questões didáticas, metodológicas e comportamentais, analisadas à luz da compreensão e visão do aluno.

## A QUÍMICA E O ENSINO BRASILEIRO

### O que é Química

Há muitos séculos, o homem começou a estudar os fenômenos químicos. Os alquimistas podiam estar buscando a transmutação de metais. Outros buscavam o elixir da longa vida. A Química está presente em todos os seres vivos. O corpo humano, por exemplo, é uma grande usina química. Reações químicas ocorrem a cada segundo para que o ser humano possa continuar vivo. Quando não há mais química, não há mais vida (ABQUIM, 2007).

É a ciência que estuda, entre outros pontos, as substâncias encontradas na natureza e sua relação com o ambiente e os seres vivos. Seu conhecimento e aplicação são imprescindíveis; a vida é seu principal elemento. Ela está em toda parte, na água, nos

alimentos e nos cosméticos, por exemplo. Ao referir-se à sua história afirma-se que é uma ciência que sempre esteve vinculada ao desenvolvimento dos padrões de vida do nosso planeta (Ribas, 2007).

Como ciência da matéria e de suas transformações, a Química é estudada através das diferentes propriedades macroscópicas que os elementos existentes na natureza apresentam, procurando explicar o seu comportamento ao nível microscópico (Silva, 2004).

Tanto pela mudança de paradigma teórico no início do século passado, com o advento da mecânica quântica, quanto pelo notório crescimento na capacidade dos computadores, a Química é uma das ciências que sofreram maior impacto. Hoje ela constitui uma ciência central no entendimento da revolução científica em andamento, tanto por suas interfaces com a Biologia (produtos naturais), Física (produtos físico-químicos), engenharia (materiais), quanto por suas explicações em Agronomia, Ciência dos Alimentos, Farmacologia (Luz Júnior *et al.* 2004).

O desenvolvimento desta ciência tem permitido ao homem não só controlar certas transformações conhecidas, mas também obter um número cada vez maior de novos materiais (Alves, 2004, p. 74).

Esta ciência tem contribuído notavelmente para a melhoria da qualidade de vida através do descobrimento de medicamentos, fertilizantes e novos processos de produção, entre muitas outras contribuições. No entanto, tais benefícios da química são limitados nos países em vias de desenvolvimento. Isto gera distorções no desenvolvimento social, já que a química desempenha um papel central neste contexto (Delgado, 2005).

O que sabemos, no entanto, é que, sem a química, a civilização não teria atingido o atual estágio científico e tecnológico que permite ao homem sondar as fronteiras do universo, deslocar-se à velocidade do som, produzir alimentos em pleno deserto, tornar potável a água do mar, desenvolver medicamentos para doenças antes consideradas incuráveis e multiplicar bens e produtos cujo acesso era restrito a poucos privilegiados. Tudo isso porque QUÍMICA É VIDA (ABQI, 2007).

## **O Ensino de Química no Brasil: a realidade da Região de Crateús**

De modo geral, o ensino brasileiro, a começar do Ensino Fundamental Menor, é pouco evoluído, pois não existe a compreensão da importância da educação para a formação do indivíduo, do cidadão brasileiro. Não conseguimos resolver o problema do analfabetismo, e sequer o de saúde da população. Temos alguns bons cursos de Química, mas, comparados com os de outros países, estamos algo atrasados, porque os recursos são limitados, os docentes são poucos e geralmente mal preparados e mal pagos. No Ensino Médio, poucas escolas ministram aulas de Química enfatizando a parte experimental (Giesbrecht, 1994).

Apesar de existirem mestres entusiasmados por seu trabalho, e inúmeros recursos com possibilidade de serem utilizados, a realidade é que o Ensino de Química continua deficiente. Não é de baixo nível, mas apenas não acompanha a evolução que ocorre nos tempos atuais, com o surgimento de novas situações criadas pelo desenvolvimento social e cultural (Hennig, 1994).

A Química não é ensinada, desde o começo, como deveria ser. Percebemos este fato através dos alunos que chegam à universidade. Em poucas palavras, sua formação é incompleta. O baixo rendimento dos alunos de Química do Ensino Médio é um fato e não há quem desconheça esta realidade (Giesbrecht, 1994).

As causas frequentemente apontadas, como responsáveis por esta situação afeitiva (e humilhante) do Ensino de Química são, dentre outras, o deficiente preparo do profissional docente, a falta de oportunidade para o professor atualizar-se e a deficiência das condições materiais da maioria das escolas (Hennig, 1994).

Uma metodologia exclusivamente verbalista, a mera transmissão de informações e a aprendizagem entendida somente como acumulação de conhecimentos, não subsistem mais no ensino da disciplina de Química. Isso não quer dizer abandono do conhecimento sistematizado da disciplina nem da exposição do assunto (Tfouni *et al*, 1987).

No Ensino de Química, tanto na Escola quanto na Universidade, é bem frequente a transmissão de conceitos e de princípios com maior ênfase nas expressões matemáticas associadas a eles, em detrimento do significado lógico e da interpretação química e físico-química dos fenômenos correspondentes (Hartwig, 1985).

O Ensino de Química nas escolas de Ensino Médio da Região de Crateús tem sido motivo de preocupação de diretores de escolas e, ainda dos próprios alunos. Os baixos índices de aprovação de estudantes no exame vestibular para o Curso de Química, da Faculdade de Educação de Crateús (FAEC), nos têm revelado certo fracasso do processo ensino/aprendizagem desenvolvido nessa disciplina por essas escolas.

É de grande importância, então, enfatizar a qualidade de ensino da disciplina de Química e discutir as práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano dessas Escolas, a fim de que, com base em novas concepções pedagógicas, possamos analisar a razão desse baixo índice de aprovação.

### **O processo ensino/aprendizagem da disciplina de Química**

Segundo Giesbrecht (1994) o processo de ensino/aprendizagem da disciplina de Química é, fundamentalmente, um trabalho pedagógico no qual se conjugam fatores externos e internos. De um lado atuam na formação humana como direção consciente e planejada, através de objetivos/conteúdos/métodos e formas de organização propostas pela Escola e pelos professores; de outro, essa influência externa depende de fatores internos, tais como as condições físicas, psíquicas e sociais culturais dos alunos. Desta forma, o ensino de Química deve proporcionar aos jovens condições (atitudes, métodos e conhecimentos) que promovam a confiança e a segurança necessária para que se integrem (transferência, resolução e argumentação) na vida moderna (Hennig, 1994, p.14).

Então, democratizar o ensino de química é ajudar os alunos a se expressarem bem, e se comunicarem de diversas formas, e o mais importante, a desenvolverem o gosto pelo estudo da disciplina e a dominarem o saber escolar; é ajudá-los na formação de sua personalidade social, na sua organização enquanto coletividade (Nascimento, 2007).

O Ensino de Química deveria ser concebido como um processo de pesquisa, partindo do pressuposto de que os assuntos de que trata o ensino são problemas. Os passos dos processos de ensino da disciplina de química são os mesmos dos processos da pesquisa, quais sejam: determinação do problema, levantamento de dados, formulação de hipótese, experimentação envolvendo alunos e professores, configuração ou rejeição das hipóteses formuladas (Veiga, 1989).

Um dos objetivos da disciplina de Química é de que o jovem reconheça o valor da ciência na busca do conhecimento da realidade objetiva e se utilize dela no seu cotidiano (Hartwig, 1985).

Entendemos que a melhoria da qualidade de Ensino de Química passa pela definição de uma metodologia de Ensino que privilegie a experimentação como uma das formas de aquisição de dados da realidade, oportunizando ao aprendiz uma reflexão crítica do mundo e um desenvolvimento cognitivo, através de seu envolvimento de forma ativa, criadora e construtiva com os conteúdos abordados em sala de aula (Eichler, 2007).

É importante salientar que há muito o que fazer dentro da sala de aula, mesmo que não se tenha acesso a computadores ou à *internet*. Esta magnífica rede, com todo aquele interessante potencial é somente um meio de distribuição de informações, embora bastante poderoso. Há diversas e interessantes técnicas de motivação presenciais que poderia ser

utilizadas pelo professor, para tornar a sala de aula um ambiente menos rígido e controlador para melhorar aprendizagem do aluno (Evangelista, 2002).

Para os professores conscientes e responsáveis, conhecedores da real situação da Química no Ensino Médio, só há um caminho a seguir: renovar, reformular, aperfeiçoar..., imprimindo uma nova dimensão: o aspecto formativo de acordo com os aspectos objetivos do ensino de ciências. Para ser atingida a melhoria do Ensino de Química, há uma presente necessidade de se atualizar a forma de trabalho dos atuais professores e, ainda, nos bancos acadêmicos, prover os futuros professores de uma segura orientação quanto aos objetivos da Química, a utilização de técnicas, métodos e aproveitamento de conteúdos básicos como entrada para o sistema (Hennig, 1994).

A situação do processo ensino/aprendizagem fica simplificada, na medida em que, de certa forma, o binômio professor-aluno é considerado aí como eixo central ao redor do qual gira a instrução formal dos conteúdos específicos, esta é uma crítica feita por PIAGET. Pode-se dizer, então, que o verdadeiro ensino está intimamente relacionado ao conhecimento. Os conceitos piagetianos têm irrestrito alcance e, por esse motivo, podem ser usados em qualquer área do conhecimento (Tfouni *et al.*, 1987).

## PESQUISA DE CAMPO

### Visão diagnóstica dos alunos do Ensino Médio

Foi aplicado um questionário para trinta alunos de Escolas Públicas da região de Crateús-CE que foram reprovados no vestibular para o Curso de Química da Faculdade de Educação de Crateús (FAEC), com o intuito de conhecermos a visão dos alunos sobre o processo ensino/aprendizagem da disciplina de Química desenvolvido nessas Escolas.

Dos questionários aplicados obtivemos muitas informações que estão apresentadas a seguir.

Indagados sobre o grau de formação dos seus professores de Química no Ensino Médio, 40% dos alunos entrevistados afirmaram que eles possuíam graduação, 40% tinham algum curso superior e 20 % dos alunos questionados não souberam informar sobre o nível de formação do seu professor. Com estas porcentagens, podemos observar que existe um grande desinteresse, por parte dos alunos, em saber o nível de formação do seu professor de Química.

Com relação à modalidade do curso, apenas 10% dos alunos entrevistados afirmaram que seu professor de Química cursou Licenciatura em Química. Outros entrevistados afirmaram que seus professores cursaram matemática (10 %), biologia (10 %) e biologia e química (10 %). O restante, 60% dos alunos, não soube responder sobre a formação do seu professor de Química. Segundo as respostas dos alunos, a porcentagem de professores formados em Licenciatura em Química é muito baixa. A formação do professor nesta modalidade torna-se indispensável para a criação das condições cognitivas e afetivas da aprendizagem que ajudarão o aluno a atribuir significados ao conteúdo da disciplina de Química. Além disso, a capacitação e a formação continuada tornam-se cada vez mais necessárias, permitindo que o professor se atualize com relação às novas metodologias e às teorias pedagógicas, as quais podem contribuir para o desenvolvimento de um processo ensino/aprendizagem mais satisfatório (Hurtado, 1992).

Dos alunos entrevistados, 70% não souberam informar em qual universidade o seu professor de Química no Ensino Médio se graduou. Alguns alunos (10 %) responderam que seu professor havia cursado a Faculdade de Educação de Crateús (FAEC) e 20% deles responderam que seu professor havia cursado a Universidade Vale do Acaraú (UVA).

Foi perguntado aos alunos se o professor da disciplina de Química do Ensino Médio explicava bem o conteúdo. Dos alunos entrevistados, 30% responderam que o professor não explicava bem e 70% responderam que o professor explicava bem o assunto. O professor explica bem o conteúdo quando sabe se expressar e se comunicar de diversas

formas, e o mais importante, quando ajuda o aluno a desenvolver o gosto pelo estudo da disciplina. Mas ao analisar este contexto notamos que as respostas dos alunos a esta questão são contraditórias, pois para um “domínio do conteúdo” ou uma boa explicação do conteúdo da disciplina de Química se faz necessário um curso de formação em Licenciatura em Química. E, como foi colocado pelos alunos, apenas 10% dos professores têm formação em Licenciatura em Química. Seria necessário sondar com esses estudantes, o que eles entendem por “explicar bem” o assunto.

É de fundamental importância a formação de professores licenciados em Química, pois o licenciado em Química terá uma base humanística, que ajudará a lecionar com capacidade crítica em relação aos conteúdos a serem ministrados, com competência para criar e analisar uma boa metodologia de ensino, montar laboratório de ensino e ser capaz de indicar bibliografia adequada aos estudantes de Ensino Médio. Com uma boa formação, o professor licenciado em Química terá condições de melhorar a qualidade do processo ensino/aprendizagem do aluno.

Uma outra pergunta feita aos alunos foi se seu professor relacionava o conteúdo de Química com outras disciplinas. Dos alunos que responderam, 70% afirmaram que ele não fazia essa relação e somente 30% deles disseram o contrário. O professor, segundo Philippe Perrenoud, citado por Hennig (1994), sempre que necessário, deve relacionar o conteúdo da sua disciplina com as demais disciplinas, envolvendo outras informações, haja visto, que a Química é uma disciplina que está interligada a Física, Matemática, Biologia. Assim o aluno terá uma visão mais ampla da disciplina, não limitando o seu conhecimento.

Questionados sobre o uso do livro didático, 50% dos alunos questionados responderam que o professor explorava o livro didático de modo que os mesmos conseguiam entender o conteúdo de forma clara e objetiva. Para 40% desses alunos, no entanto, o professor não conseguia explicar o conteúdo de forma clara, por isso não conseguiam entender bem o conteúdo abordado. Uma percentagem significativa desses alunos (10 %) afirmou que não tinha acesso ao livro didático.

Segundo a Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC, 2007), conteúdos básicos dos livros didáticos, deverão ser relacionados e trabalhados utilizando-se técnicas de ensino apropriadas a cada assunto e adequadas ao desenvolvimento de habilidades para que, com isso, o assunto possa ser entendido de forma clara e objetiva pelo aluno. A importância do livro didático de Química não se restringe aos seus aspectos pedagógicos e às suas possíveis influências na aprendizagem e desempenho dos alunos. O livro didático também é importante por seu aspecto cultural, na medida em que se representa o valor da sociedade em relação à sua visão da Ciência, da interpretação dos fatos e do próprio processo de transmissão do conteúdo.

Quando se questionou sobre o professor como facilitador da aprendizagem, 80 % dos alunos responderam que o professor de Química facilitava o aprendizado, e o restante (20 %) respondeu que o professor dificultava o aprendizado. O professor de Química facilita a aprendizagem quando domina o conteúdo e é capaz de articular aulas com diferentes recursos didáticos. Além de envolver os alunos em discussões e debates na sala de aula.

Foi perguntado aos alunos se o professor de Química usava somente o livro como recurso didático. Das respostas, observou-se que 60% dos alunos entrevistados responderam que não era usado somente o livro didático, havia outros materiais como vídeos, revistas, apostilas, materiais de *internet* e outros. Os outros (40 %) afirmaram que seu professor usava somente o livro didático. Recursos didáticos como vídeos, revistas, *internet* tornam-se, a cada dia, instrumentos de grande importância dentro da Escola, pois ajudam o aluno a desenvolver, por si próprio, procedimentos alternativos de aprendizagem e modos diferentes de pensar, tornando a aula mais prazerosa. Assim, o professor estará contribuindo para que o aluno possa

se aprofundar nas técnicas de comunicação, tornando mais eficiente a maneira do professor expor o conteúdo e permitindo que as informações tornem-se mais complexas.

Foi questionada aos entrevistados sua opinião a respeito do livro didático de Química adotado por seu professor no Ensino Médio. Um número elevado (80%) respondeu que o livro era bom, devido à não simplicidade dos seus exemplos, ao conteúdo muito resumido e à grande dificuldade de resolução de seus exercícios. Do total de alunos que responderam a essa pergunta, 10 % afirmaram que o livro era ótimo porque tinha conteúdo claro e objetivo, e 10% declararam que não tinham livro didático.

De grande importância, o livro didático é considerado elemento indissociável na reflexão sobre o processo ensino/aprendizagem, pois transmite conhecimento importante para o aluno, possibilitando ao educando perceber como estes conhecimentos foram construídos e articulados. Outro aspecto importante é a continuidade que parece haver em todos os livros, por exemplo: o assunto do livro de Química do 2º ano do Ensino Médio dá continuidade ao assunto do livro de Química do 1º ano, numa seqüência lógica de conteúdo.

Aos alunos foi perguntado se o seu professor associava o conteúdo da sala de aula com a vida cotidiana. Dos entrevistados, 40 % responderam que o seu professor fazia essa associação e 60% responderam que não, ele não fazia relação com o cotidiano. Observa-se que a maioria dos professores apenas transmite informações, definições de leis isoladas, fórmulas e “regrinhas”, que devem ser exaustivamente decorados sem fazer qualquer relação com a vida do dia-a-dia do aluno, exigindo deste, quase sempre, a pura memorização. Essa prática ultrapassada nada contribui para uma nova realidade no Ensino de Química, pelo contrário, ela dificulta a aprendizagem, pois a Química está intimamente relacionada à contextualidade da vida do aluno.

Quando questionados sobre a abordagem dos exercícios, 20% dos alunos entrevistados responderam que as respostas a eles constituíam-se simplesmente em copiar partes dos textos dos livros didáticos. Muitos deles (80 %), porém, responderam que os exercícios exigiam reflexão e elaboração das próprias respostas, baseadas no conteúdo dado pelo professor.

Ao analisarmos esses resultados, observamos que há algo de contraditório nas respostas dos alunos, pois se o livro didático realmente possuísse exercícios que exigissem reflexão e elaboração das próprias respostas, facilitaria a aprendizagem do aluno, e isso não se observa na prática. Os livros didáticos são produzidos por editoras, as quais visam, naturalmente, obter o maior lucro possível com o menor investimento. Não se preocupam com o conteúdo e nem com os exercícios. As respostas a estes últimos, muitas vezes, são conceitos retirados do próprio livro, constituindo-se simplesmente numa cópia, sem exigir o mínimo de reflexão e compreensão dos alunos. Outras vezes não exploram gravuras, gráficos e fórmulas, de modo a exigir um mínimo de compreensão do aluno.

Os alunos entrevistados também foram questionados quanto ao número de aulas práticas realizadas nos laboratórios da escola, durante os três anos do Ensino Médio. Entre eles, 30% responderam que participaram de 02 a 05 aulas práticas e 10% afirmaram ter participado de 11 a 15 aulas práticas. No entanto, a grande maioria, 60 % dos alunos, nunca participou de uma aula prática durante os três anos do Ensino Médio.

As aulas práticas são de extrema importância, pois se constituem numa estratégia de ensino que pode contribuir significativamente para motivar o aluno a aprender Química. Além disso, os experimentos facilitam a compreensão da natureza da disciplina e dos conceitos científicos, auxiliam no desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem da disciplina e no diagnóstico de concepções científicas.

Quanto a estes experimentos, realizados durante as aulas práticas desenvolvidas nos laboratórios das Escolas Públicas pelo professor do Ensino Médio, dos 40% dos alunos que participaram de algum, 30% consideraram interessantes e complicadas, 10% afirmaram

que os experimentos não permitiram tirar nenhuma conclusão e que as aulas práticas se tornavam “uma bagunça”.

O laboratório é de grande importância no processo ensino/aprendizagem da disciplina de Química, chegando a ser imprescindível. O laboratório é tido como a primeira tentativa de incrementar pesquisas químicas como ensaio científico. A ciência só se justifica devido às aplicações práticas, preparadas no laboratório. As práticas realizadas no laboratório despertam, em geral, um grande interesse nos alunos. Abrem margem à discussão e interpretação de resultados obtidos e até mesmo estimulam a assimilação dos conteúdos estudados na sala de aula. As aulas práticas, quando bem elaboradas, propiciam um rico processo ensino/aprendizagem.

Foi feita, aos alunos entrevistados, a seguinte pergunta: seu professor de Química estimulava ou desestimulava a estudar a sua disciplina? Quando analisamos os resultados das respostas a esse questionamento, observamos que 80 % dos alunos responderam que o professor estimulava, pois a forma como o mesmo explicava era clara, simples, objetiva e direta. No entanto, 20% dos alunos responderam que o professor desestimulava, pois ele não sabia explicar o conteúdo e não tinha didática. O professor tem de procurar uma metodologia que estimule o aluno a estudar a disciplina de Química. Ele deve buscar instrumentos capazes de ajudar a criar um entusiasmo maior com relação ao conteúdo trabalhado, além de estimular o interesse e a motivação dos alunos em expressar-se, agir e interagir nas atividades realizadas na sala de aula, para isso ele pode lançar mão de jogos, brincadeiras, filmes, experimentos simples, exemplos do cotidiano etc.

Também foi perguntado aos alunos se, nas escolas onde eles estudaram durante o Ensino Médio, havia laboratório de Química. Dos entrevistados, 30% responderam que sim, a escola tinha laboratório, mas, 70% deles responderam que não, na escola não tinha laboratório.

É de grande importância um laboratório de Química na Escola, já que as atividades laboratoriais oportunizam uma melhora no aprendizado e no despertar científico do aluno. Além disso, a vivência no laboratório da escola proporciona ao aluno aprender a cumprir regras de comportamento, a observar normas de segurança, a manusear adequadamente vários utensílios de laboratório, a manipular técnicas laboratoriais elementares, a confeccionar e interpretar gráficos, a preparar soluções, a expressar sua concentração em diferentes unidades, enfim, estimula o aluno a enriquecer seu conhecimento e a estudar a disciplina.

Quando perguntados sobre se já tinham usado o laboratório de química da escola para realizar alguma prática, 20% dos alunos afirmaram que sim, porém, 80% deles responderam que nunca usaram esse laboratório. Esses últimos alegaram que não havia reagentes nem equipamentos suficientes no laboratório. É constatado que, raríssimas vezes, os alunos realizam práticas no laboratório, pois dificilmente as escolas recebem materiais, equipamentos e reagentes químicos para seus laboratórios, apesar de, praticamente todas as escolas públicas de Ensino Médio, possuírem um espaço físico destinado a ele. Quando a escola recebe esse material, a quantidade é insuficiente para o desenvolvimento de metodologias de práticas de laboratório, frente à grande quantidade de alunos da escola.

Foi questionado aos alunos se seu professor de química os tinha levado, como modalidade de visita, a conhecer outros espaços físicos que abordavam conteúdos relacionados à disciplina de Química, tais como congressos, universidades, laboratórios da CAGECE (Companhia de Água e Esgotos do Ceará), palestras, laboratórios de indústrias, etc. Dos alunos questionados, 30% responderam que sim, seu professor de Química do Ensino Médio os levou, pelo menos uma vez, para fazer esse tipo de visitas. No entanto, 70% deles responderam que nunca foram a nenhum destes lugares acima citados, alegando ainda que isto

foi devido à falta de interesse ou criatividade do professor, ao difícil acesso a esses espaços, à falta de tempo e, principalmente, à falta de recursos disponíveis.

Alunos de Química que desenvolvem suas habilidades escolares em outros espaços relacionados à disciplina, através de um trabalho bem orientado pelo professor, seguindo métodos eficazes e técnicas adequadas, estarão mais vulneráveis a conceber a Química como um instrumento capaz de abrir-lhes perspectivas de horizontes que a sala de aula, sozinha, não permite vislumbrar: conhecimento mais abrangente, campos de trabalho, exercício de cidadania responsável, sentimento de coletividade etc. No entanto, o que se pode afirmar a partir da análise do resultado desse questionamento é que, na realidade, a maioria dos alunos entrevistados concluiu o Ensino Médio sem que lhes fossem permitido observar espaços físicos extraclasses que abordassem temas relacionados à disciplina de Química.

Outra pergunta feita aos entrevistados foi sobre o seu sentimento com relação à disciplina de Química. Dos alunos entrevistados, 60% responderam que gostam de estudar Química e 40 % responderam que não gostam. Observa-se que a maioria dos alunos gosta da disciplina de Química. Quando pedido a eles para justificarem suas respostas, algumas dessas justificativas são bem interessantes e merecem ser transcritas:

*“É uma disciplina que nos permite explicar muitos procedimentos do nosso cotidiano”.*

*“É uma matéria interessante para mim”.*

*“O professor fazia a química parecer fácil”.*

*“Porque a química nos dá algumas respostas de como será o futuro bem próximo”.*

Percebemos, com estas afirmações, que os alunos têm noção da importância do aprendizado da disciplina. Essa importância pode ser devido ao fato da Química ser uma ciência que pode ajudar os jovens a descobrirem as condições, as atitudes, os métodos e os conhecimentos que promovam a confiança e a segurança necessária para que se integrem na vida moderna.

As justificativas dos 40% dos alunos que afirmaram não gostar de estudar Química estão transcritas a seguir:

*“Porque acho muito difícil”.*

*“Porque é uma matéria que não cai em concursos”*

*“A química é uma disciplina difícil de ser compreendida e o professor não explica bem”.*

Percebemos, através de uma análise geral das respostas dos alunos entrevistados, que é de fundamental importância à formação de professores licenciados em Química.

Com uma boa formação, o professor licenciado em Química terá condições de melhorar a qualidade do processo ensino/aprendizagem. Partindo desse pressuposto e do que foi discutido ao longo desse trabalho, o licenciado em Química terá uma base humanística que o ajudará a explorar, com capacidade e senso crítico, as relações entre os conteúdos a serem ministrados. Ele terá competência para criar e analisar uma boa estratégia metodológica de ensino. Como instrumentos e mecanismos de ação pedagógica ele pode usar o laboratório de ensino, explorar o livro didático de forma adequada, indicar e explorar bibliografia adequada, lançar mão de jogos, brincadeiras, etc, de modo que o Ensino de Química se torne prazeroso aos estudantes do Ensino Médio.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caráter utilitarista que a disciplina de Química tem para os alunos provoca em nós uma inquietação, pois, embora os jovens percebam a importância de tal disciplina, parece não estar claro para os mesmos que a Química participa do desenvolvimento científico-tecnológico e que apresenta contribuições específicas, além de informar, oportunizar e

conscientizar. Como ciência da natureza, ela facilita a reflexão e o desenvolvimento da criatividade do aluno, mas, ainda assim, essa disciplina parece não ser prazerosa de ser estudada.

É preciso destacar que o número de professores formados em Licenciatura em Química que atuam nas Escolas Públicas do município de Crateús é muito insignificante. Além disso, percebemos uma formação altamente precária desses professores. Formação esta que raramente se dá em um processo permanente e contínuo, como realmente deveria ser.

Com isto, o docente parece não ter condições cognitivas e afetivas para contribuir, de forma significativa, para a aprendizagem do aluno. Além de não ter uma preparação teórico-científica satisfatória para lecionar com visão crítica e cidadã os conteúdos a serem ministrados, não tem competência para desenvolver uma metodologia adequada aos dias atuais e, por conseguinte, não tem condições de melhorar a qualidade do processo ensino/aprendizagem.

O livro didático não está representando um papel importante, parece estar “distanciado” da prática pedagógica. Ao invés de ser usado como recurso de apoio, o livro didático acaba por nortear todo o trabalho docente e discente. O professor parece ter sido “adotado” pelo livro, ao invés de adotá-lo. Além disso, o livro – como qualquer produção humana e, portanto, histórica – deve ser tratado criticamente e ter suas limitações respeitadas. Os discursos dos livros didáticos estão sendo encarados como verdade absoluta, e não como objeto de análise e discussão por parte de professores e alunos, como realmente deveria ser.

Recursos didáticos tais como jornais, revistas, tabelas, exposições, jogos não estão sendo utilizados na prática metodológica do professor de Química do Ensino Médio das Escolas Públicas do município de Crateús. Materiais dessa natureza comporiam um repertório mais rico em recursos didáticos, favorecendo a criação de atividades mais significativas e prazerosas e, consequentemente, criariam um ambiente que contribuiria para uma boa aprendizagem.

Na teoria, investimentos são feitos pelo Ministério da Educação no sentido de aparelhar as escolas com recursos para uso da TV e da informática, mas, na prática, isto não acontece. O investimento na formação continuada não é realizado, não se utilizam as tecnologias de modo a integrá-las ao currículo, tanto para o aprendizado do professor, como para instrumentalizá-lo no uso dessas tecnologias em sua prática pedagógica.

Foi observado que o professor de Química do Ensino Médio das Escolas Públicas da Região de Crateús não associa o conteúdo da sala de aula com o dia a dia do aluno. A metodologia utilizada pela maioria dos professores constitui-se apenas de aulas teórico-expositivas com enumeração de leis, fórmulas, “regrinhas”, etc, que são exaustivamente decoradas e que não fazem qualquer relação com a vida cotidiana do aluno. Essa prática não promove uma organização curricular nas relações entre professores, alunos e comunidade e na própria relação do jovem com o saber e o aprender.

Convém lembrar que o número de aulas práticas realizadas nos laboratórios de Química das escolas é muito insignificante. A grande maioria dos alunos nunca assistiu a uma aula prática. Muitas vezes, isso é devido à falta de recursos, como equipamentos laboratoriais, reagentes e vidrarias, outras vezes por falta de interesse do próprio professor.

Se estas aulas práticas fossem usadas verdadeiramente como estratégias de ensino, talvez se percebesse a tamanha importância delas em contribuir significativamente para a motivação da aprendizagem da disciplina de Química. Experimentos bem elaborados, e realizados nessas aulas, permitem que o aluno perceba a Química como uma ciência concreta, criativa, palpável e desafiadora. Ao mesmo tempo, eles possibilitam sua descoberta como uma ciência curiosa, fácil de ser explorada e que faz parte do mundo que ele vive e pelo qual é também responsável.

Para os professores conscientes e responsáveis, conhecedores da real situação do Ensino de Química no Ensino Médio, só há um caminho a seguir: renovar, reformular, aperfeiçoar, para que, com isso, se consiga uma melhoria no processo ensino/aprendizagem, de modo que o aprendizado da disciplina de Química se torne estimulante, prazeroso e incentivador.

Com essa tomada de posição por parte dos professores, apoiados pela escola, comunidade e órgãos públicos competentes, talvez seja possível aumentar o índice de aprovação no vestibular para o curso de Química da Faculdade de Educação de Crateús.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- ABIQUIM, Associação Brasileira da Indústria Química. **Química é vida.** Disponível em: <[http://www.abiquim.org.br/estudante/vida\\_frame.html](http://www.abiquim.org.br/estudante/vida_frame.html)>. Acesso em: 05 jul. 2007.
- CAMPOS, Maria Tereza Rangel Arrudas. **Materiais Didáticos e Formações do Professor.** Disponível em: <[www.tvebrasil.com.br/Salto/boletins2001](http://www.tvebrasil.com.br/Salto/boletins2001)>. Acesso em: 02 jul. 2007.
- CASTRO, Cláudio de Moura. **Determinantes da Escolaridade.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1984. Cap. 3, p. 29-60.
- DELGADO, Guillermo; TORRESI, Roberto M.. **A química para a melhoria da qualidade de vida.** Disponível em: <[www.sbz.org.br/publicacoes/beletronico/bienio0406/boletim](http://www.sbz.org.br/publicacoes/beletronico/bienio0406/boletim)>. Acesso em: 05 jul. 2007.
- EICHLER, Marcelo Leandro. **A construção de noções fundamentais à química.** Disponível em: <[www.eq.ufrgs.br/projetos.htm](http://www.eq.ufrgs.br/projetos.htm)>. Acesso em: 15 ago. 2007.
- EVANGELISTA, Olinda. **Imagens e reflexões: uso do cinema na formação de professores.** Anais da 5ª Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão. Florianópolis: 14 a 17 de Setembro de 2005 Disponível em: <[www.sepex.ufsc.br/anais\\_5/trabalhos155.html](http://www.sepex.ufsc.br/anais_5/trabalhos155.html)>. Acesso em: 15 jul. 2007.
- GIESBRECHET, Ernesto. O desenvolvimento do ensino de química. **Estudos Avançados.** São Paulo, v. 8, n. 22, setembro/dezembro, 1994.
- HARTWIG, Dácio Rodney; DOMINGUES, Sérvulo Folgueras. Equilíbrio entre os pontos Qualitativos e Quantitativos no Ensino de Química. **Química Nova**, Campinas-SP, v. 8, n. 2, p.116-119, 1985.
- HENNIG, Georg J. **Metodologia do Ensino de Ciências.** 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto Ltda, 1994. 416 p.
- HURTADO, Carlos Nuñez. **Educar Para Transformar Transformar Para Educar:** Comunicação e Educação Popular. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1992. 204 p.
- LIBÂNEO. José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e atitudes docentes.** 7. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2003, 104p.
- LUZ JÚNIOR, Geraldo Eduardo *et al.* Química geral experimental: uma nova abordagem didática. **Química Nova.** São Paulo, v. 27, n. 1, p.164-168, jan/fev 2004.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedreich. **Textos sobre educação e ensino.** Disponível em: <[www.ufrgs.br/tramse/pead/colab/2006\\_11\\_01\\_arq.htm](http://www.ufrgs.br/tramse/pead/colab/2006_11_01_arq.htm)>. Acesso em: 12 jul. 2007.
- MASSI, Luciana. **O papel do professor.** Disponível em: <[www.proex.reitoria.unesp.br/informativo/WebHelp/2002/edi](http://www.proex.reitoria.unesp.br/informativo/WebHelp/2002/edi)>. Acesso em: 10 jul. 2007.
- MELLO, Guiomar Namo de. **Câmara de Educação Básica.** Disponível em: <[www.cefetce.br/Ensino/Curso/Médios/parecerCEB15.HTM](http://www.cefetce.br/Ensino/Curso/Médios/parecerCEB15.HTM)>. Acesso em: 25 jul. 2007.
- NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. **Educação é história.** Disponível em: <[www.jorge.carvalho.zip.net](http://www.jorge.carvalho.zip.net)>. Acesso em: 10 jul. 2007.
- RIBAS, Elenita. **Dia do Químico.** Disponível em: <[www2.camarapoa.rs.gov.br/default.php?psecao](http://www2.camarapoa.rs.gov.br/default.php?psecao)>. Acesso em: 20 ago. 2007.

ROJO, Roxane. **Materiais Didáticos: escolhas e uso.** Disponível em: <[www.tvbrasil.com.br/salto/boletins2005/mdeu/meio.htm](http://www.tvbrasil.com.br/salto/boletins2005/mdeu/meio.htm)>. Acesso em: 20 jul. 2007.

SCHNETZLER, Roseli P. **A pesquisa em Ensino de Química no Brasil: conquistas e perspectivas.** Disponível em: <[www.scielo.br/scielo.php? script=arttext&pid=>](http://www.scielo.br/scielo.php?script=arttext&pid=>)>. Acesso em: 01 ago. 2007.

SILVA, Luís Antônio e GATO, Daniel Dias. Alquimia: Ciência ou Seita? Revista Eletrônica de Ciências, São Carlos, n. 25, abril, 2004.

TFOUNI, Leda Verdiani *et al.* A Teoria de Piaget e os Exercícios dos Livros Didáticos de Química. **Química Nova**, São Paulo, v. 10, n. 2, p.127-131, 1987.

VEIGA, Lima Passos Alencastro. **A prática Pedagógica do Professor de Didática.** Campinas: Papirus, 1989. Cap. 2, p. 39-75.

## **“TRÊS HISTÓRIAS E UMA TERRA”: VISITANDO A HISTÓRIA AGRÁRIA DO BRASIL.**

Alcione Ferreira da Silva (Historiadora e graduanda em Serviço Social – UEPB)  
[alcioneefs@homail.com](mailto:alcioneefs@homail.com))

Magno da Nóbrega Lisboa (Pedagogo, graduando em Letras e Serviço Social – UEPB  
[magnonlisboa@hotmail.com](mailto:magnonlisboa@hotmail.com))

“Eu como lavrador trabalho prá sustento dos meus filhos  
e o latifúndio invadiu o Brasil inteiro (...)  
e eu sem nada, sem um paímo de terra prá trabalhá”<sup>1</sup>

O Brasil é apontado por diversas instâncias sociais como um país de “vocação agrária”, entretanto a história de como se constituiu essa “vocação” e as implicações sociais que ela acarreta, no campo da educação formal, raramente é pensada sob uma ótica que privilegie grupos sociais que vivem na dependência da terra para seu sustento e/ou sobrevivência de aspectos culturais de seu grupo étnico.

Tais grupos não podem ser pensados apenas sob uma ótica que os vitimizem, pois eles resistem e fazem do cotidiano a arte de sobreviver e recriar sua cultura. A beleza real desse movimento, que levou e leva a nova história cultural a produzir legítimas, enriquecedoras e belas pesquisas, não desautoriza a efetivação de produções mais voltadas para os problemas sociais vividos pelos campesinos, pois não se pode negar os problemas e conflitos que permeiam a história agrária do Brasil.

Lembremos que “o traçado da fronteira étnico-cultural no interior do Brasil/nação esteve, (...) sempre marcado pela preservação do território invadido e ocupado no processo colonial e por muitos conflitos de terra que remontam aos dias atuais” (LEITE, 2000, p. 333-334). Logo, não seria exagero afirmar que “o sistema latifundiário mantém até nossos dias, com muita firmeza, o controle de nossa economia agrária” (GUIMARÃES, 1989, p. 202).

Nessa perspectiva, é preciso que se considere que a terra no Brasil, e não apenas nele, se constitui num importante lugar de poder, já que de acordo com Lovell citado por Leite, 2000, p. 335,

O usufruto, a posse e a propriedade dos recursos naturais tornaram-se, ao longo do processo de formação brasileira, cada vez mais, moeda de troca, configurando um sistema disfarçadamente hierarquizado (...) passou mesmo a ser valor “embutido” no “negócio”. Processos de exploração reforçam a desigualdade destes “negócios”, de modo a ser possível hoje identificar nitidamente quem foram os ganhadores e perdedores e quem, ao longo deste processo exerceu e controlou a regras de quem tem o direito de se apropriar.

A estrutura agrária brasileira, secularmente, pautada no latifúndio e monocultura voltada para exportação, que fortalece a passos largos o processo de concentração fundiária, é responsável por efeitos negativos visíveis e crescentes, que se expressam principalmente na promoção de fortes degradações ambientais e de múltiplas formas de violência ao homem/a do campo, uma vez que acarreta

---

1- Sobrevivente do massacre de corumbiara (Documentário: massacre em Corumbiara, direção de BOUADOUKAN,1995, disponível em: [WWW.youtube.com.br](http://WWW.youtube.com.br), acessado em fevereiro de 2010).

(...) sérias consequências para o País, como a expulsão dos trabalhadores do campo, constantes violações de direitos trabalhistas e destruição ambiental. O modelo agrícola baseado na monocultura para exportação se contrapõe a propostas de políticas que garantam a soberania alimentar e a reforma agrária. A atual expansão desse cultivo em áreas de fronteira agrícola causa conflitos com povos indígenas e com pequenos agricultores (MENDONÇA, 2006, p. 5).

Um agravante dessa situação está no fato de que o macro poder político brasileiro, desde a colonização, tem como regra, o apoio ao latifúndio em detrimento da pequena propriedade, nesse contexto ainda na atualidade

A prioridade do governo brasileiro na OMC tem sido negociar acesso a mercados para grandes produtores rurais. Esta política se contrapõe às propostas defendidas pelos movimentos sociais para o fortalecimento do mercado interno (...). Em 2004, dez empresas transnacionais receberam cerca de \$4,5 bilhões de reais do Banco do Brasil. Este valor é maior do que o todo o crédito concedido aos pequenos agricultores através do PRONAF (Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar). No total, o governo disponibilizou \$37 bilhões de reais em crédito para grandes fazendeiros (MENDONÇA, 2006, p. 6 a 8).

Esse quadro fundiário, precisa ser discutido nos mais diferentes espaços, chegar às escolas, atingir a educação, pois a maioria da população só tem acesso a uma versão da história da terra, é necessário estender o direito de conhecer outras construções de verdade sobre o tema.

O que se percebe é que prevalece apenas uma versão de uma história que pode ser contada de maneiras mil. A versão que se sobressai é a do latifúndio, cotidianamente reforçada por ações coercitivas do Estado que, ao lado de um bem elaborado discurso midiático, busca criminalizar e desautorizar ações que se colocam contra a estrutura fundiária do país.

Se observarmos estudantes de nossas escolas públicas, contemplamos nordestinos de feições mestiças, filhos de trabalhadores assalariados, de desempregados, etc. Em paralelo se olhamos o currículo de história, vê-se claramente que não é da história desses cidadãos que ele fala, tanto maior é o abismo quanto mais nos aproximamos do campo, visto que a educação se pauta em padrões urbanos. Na educação formal, no tocante ao ensino de história, quase nada aparece sobre a estrutura agrária brasileira e suas consequências sociais. Quantos estudantes que terminam o ensino médio tiveram acesso ao mínimo de conteúdo sobre os problemas da concentração fundiária nacional? Pouquíssimos são sabedores de que, por exemplo:

A história do Brasil tem sido marcada por sérias violações dos direitos de trabalhadores/as rurais, em consequência da enorme concentração fundiária. O monopólio da terra gera pobreza, desemprego, exclusão social (...). O Brasil apresenta um dos maiores níveis de concentração fundiária do mundo (...). Segundo dados do INCRA, 70% dos imóveis acima de 2.000 hectares são improdutivos, representando 120 milhões de hectares. Dos 600 milhões de hectares cultiváveis no Brasil, 250 milhões são áreas presumivelmente devolutas, ou seja, pertencentes aos estados e à União, mas a maior parte está sendo explorada por grileiros (MENDONÇA, 2006, p. 11).

A história agrária parece ainda não ter ganhado as graças do ensino, assim a população campesina do país fica duplamente excluída do sistema educacional, primeiro por ela raramente aparecer como sujeito da história desse país de “vocação agrária”, que ainda conta uma história de si, nos bancos escolares, “silenciando” os campesinos/as,

Boa parte dos professores ainda não tem titulação e menos ainda formação adequada para atuar nas escolas do campo. A educação escolar, uniformizada segundo padrões urbanos, tem contribuído para submeter camponeses e camponesas a um grave processo de perda de identidade e de auto-estima (CONIC, 2006, p. 17).

Outra situação de exclusão está nas dificuldades de ingresso e permanência no sistema educacional, que distanciam parte significativa da população do campo dos bancos escolares, de acordo com dados do Censo IBGE 2000 e do MEC/INEP do mesmo ano, se conclui que na cultura camponesa

(...) vista ainda como sinal de atraso (...). De cada três pessoas com mais de 15 anos, uma ainda é analfabeta; de cada quatro crianças, apenas uma está na pré-escola; há muitas escolas de educação fundamental no campo sendo fechadas, muitas crianças permanecem mais tempo no transporte escolar do que na escola. A oferta de educação de nível médio no campo não chega a 5% dos jovens de 15 a 17 (CONIC, 2006, p. 17).

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar (PNAD) de 2004, na Paraíba de um total de 344. 915 crianças de adolescentes entre 0 e 17 anos da zona rural, quase um terço 106.239, não frequentavam a creche ou escola. Embora alguns anos nos separem dessa pesquisa, não há o que faça supor que essa realidade mudou consubstancialmente.

Mendonça (2009) ao discutir a relação entre Estado, educação rural e propriedade no Brasil, na primeira metade do século XX, aponta para a construção de um modelo, por vezes, de alcance limitado, que ratifica o princípio dicotômico no qual o ensino secundário ocuparia o lugar de formador das elites condutoras do país e o profissional como preparador do povo conduzido, um modelo que se pauta na suposta subalternidade deste último.

Desse modo, pensar um ensino que dê mais ênfase a conhecimentos relativos à história agrária está para além de um ideal, configura-se numa necessidade. Não se pode, entretanto, se agir sobre a certeza de que o acesso a tais conhecimentos, por si significaria, necessariamente, a construção de cidadãos que passem a se posicionar da maneira objetivada pelo educador, pois entre o texto e o leitor há um espaço, um momento criador e não um vazio absoluto, “os textos (...) não se inscrevem no leitor como o fariam em cera mole” (CHARTIER, 1990, p. 25), os sujeitos não são meros receptáculos de conteúdos, uma vez que

Os dispositivos, discursivos ou institucionais, que numa sociedade tem por finalidade (...) disciplinar os corpos e as práticas, modelar, pelo ordenamento regulado dos espaços, as condutas e os pensamentos (...) concedem necessariamente um lugar no momento em que são recebidos, ao distanciamento, ao desvio, a reinterpretAÇÃO (CHARTIER, 1990, p.60).

Certeau (2002) nos apresenta uma perspectiva na qual os lugares institucionais de uma sociedade, nos quais podemos enquadrar a educação formal, buscam regular os homens ordinários, homens comuns, por meio de estratégias, mas estes resistiriam com as *astúcias* cotidianas. É “sempre bom lembrar que não se deve tomar os outros por idiotas (...) na inteligência e inventividade do mais fraco (...) em face das estratégias do forte, dono do teatro de operações, se esboça uma concepção política do agir (...)” (CERTEAU, 2002, p. 19).

Compreendendo que o lugar do educador não é “doutrinar” mentes e corpos, o que defendemos é que faz parte de sua função tornar acessíveis conhecimentos, essencialmente os que são silenciados por muitos lugares de saber.

Nessa perspectiva, torna-se legítimo e necessário repensar e socializar a história agrária brasileira. De acordo com Cardoso e Vainfas (1999) a história agrária, tal como a pensamos na atualidade, nasceu nas primeiras décadas do século XX, da junção da geografia humana e da história. As primeiras abordagens desse campo temático voltaram-se para o estudo das técnicas e ciências, forças produtivas; o estudo dos modos de uso e apropriação do solo estabelecidos pelo estatuto jurídico e social dos trabalhadores. Entretanto, “nas décadas de 1960 e 1970, surgiu uma perspectiva de análise mais ambiciosa, denominada (...) história da civilização rural abrangendo um largo espectro temático: técnicas, população, (...) sistemas

de parentesco, revoltas agrárias, religião, folclore e etc.” (CARDOSO & VAINFAS, 1997, p. 247).

Em consonância com esta última perspectiva, tencionamos efetuar o que, de acordo com a historiadora Rosa Maria Godoy Silveira, é função do historiador; revirar o tapete da história, buscar o que está escondido debaixo dele, o que foi varrido para lá pela historiografia oficial e trazer a luz. Se há séculos o latifúndio é quem tem contado a história da terra no Brasil, “revirando o tapete”, encontramos outros sujeitos, outras vozes, outras possibilidades.

Nessa perspectiva cabe, em grande medida, ao docente produzir distanciamentos necessários em relação a algumas propostas de conteúdos nacionalmente padronizados e impostos, o que é de fundamental importância, pois em consonância com Carrero citado por Stepanou (1998, p. 18)

(...) os conteúdos históricos escolares repercutem não somente numa escola, mas em toda a sociedade. Uma evidencia disso é que “o ensino de história cumpre um papel de conformação de uma (determinada) identidade nacional em qualquer sistema educativo (CARRERO *apud* STEPANOU, 1998, p. 18).

Faz-se necessário ir além do livro didático, pensar estratégias para romper silêncios, propor novas discussões, pois

O livro didático pode ser o único material a que professores e alunos recorrem no cotidiano escolar ou pode ser apenas uma obra de consulta eventual. Mas é importante destacar que a distinção essencial entre essa prática de leitura e outras, reside na inferência do professor e sua mediação entre o aluno e o livro didático (BITTENCOURT, 2004, p. 317).

É frente a esse quadro que propomos a transformação da história em quadrinho, *Três Histórias e uma Terra*, em recurso didático, objetivando ampliar e/ou inserir conteúdos que versem a história da terra no Brasil.

O uso da chamadas “novas linguagens” (música, imagem, filme, etc.) em sala de aula é cada vez mais exigido do docente como forma de dinamizar o ensino de história. Entretanto, muitas vezes, a sua utilização se faz necessária para ampliação dos conteúdos propostos possibilitando a discussão a respeito de povos silenciados, “jogados para debaixo do tapete”.

Os quadrinhos, em todo o mundo, se configuraram num meio de comunicação de grande aceitação popular. Tamanha popularidade fez deles, em alguns momentos, um vilão no sistema de ensino, pois

Cedo se tornaram objeto de restrição, condenados por muitos pais e professores no mundo inteiro (...). Os adultos tinham dificuldades para acreditar que, (...) os quadrinhos pudessem também contribuir para o aprimoramento cultural e moral dos seus jovens leitores (...) desconfiavam das aventuras fantasiosas das páginas multicoloridas das HQS, supondo que elas poderiam afastar crianças e jovens de “leituras mais profundas” (BARBOSA, 2004, p. 8).

Todavia, nas últimas décadas do século XX, a partir do ambiente cultural europeu, as representações que se tinham sobre as HQs, passaram a ser redefinidas conferindo-lhes uma

função artística e pedagógica, situação que levaria a inclusão da linguagem dos quadrinhos em livros didáticos brasileiros a partir de meados da década de 1990. No Brasil a utilização dos quadrinhos é reconhecida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e Lei de Diretrizes de Base. Mas o uso das HQs em sala de aula deve ser respaldado de alguns cuidados metodológicos como, “o planejamento do desenvolvimento das atividades (...) deve-se buscar a interação dos quadrinhos com outras produções, (...) levar em conta os objetivos educacionais que se deseja alcançar (...) à idade e o desenvolvimento intelectual dos alunos” (BARBOSA, 2004, p. 27).

A HQ *Três Histórias e uma Terra* foi publicada pelo Fórum Nacional pela Reforma Agrária, que tem como coordenador nacional Dirceu Fumagalli da Comissão da Pastoral da Terra. O texto é de Patrícia Antunes e Diva Braga, sendo a primeira coordenadora do trabalho e a última responsável pelas ilustrações.

Em *três histórias e uma terra*, a história da terra é contada de maneira abrangente e sintética, desse modo, diferentes trechos podem ser usados para enriquecer discussões de diferentes conteúdos, aqui destacaremos apenas alguns. Na HQ em discussão, o primeiro ponto que chama atenção são as imagens gráficas, fontes em potencial para historiadores. Sobre o uso das iconografias, cabe perceber que

A imagem bela, simulacro da realidade, não é a realidade histórica em si, mas traz porções dela, traços, aspectos, símbolos, representações (...). Cabe a nós decodificar os ícones, torná-los inteligíveis o mais que pudermos, identificar seus filtros e, enfim, torná-los como testemunhos que subsidiam a nossa versão do passado e do presente, ela também plena de filtros contemporâneos (...) (PAIVA, 2002, p. 18).

Desse modo, é interessante perceber, nas imagens de *Três histórias e uma terra*, a preponderância de homens e mulheres negros/as, indígenas e pobres, possibilitando uma discussão dos motivos que levam esses sujeitos históricos a, nos raros momentos em que aparecerem nos livros didáticos, estarem sob um olhar que os estigmatizam.

Na revista, os protagonistas que contarão a história da terra, representam personagens de todo o Brasil que dependem a terra para sobrevivência e/ou manutenção de seu grupo étnico, é possível identificar representações de nordestinos/as, retirantes, gaúchos/as, indígenas, negros/as, cortadores de cana, etc. Nesse caso não há predominância de feições européias e masculinas, como se costuma observar nos livros didáticos, por vezes o único material a que os alunos da rede pública de ensino tem acesso. (SILVA 1999, p. 21), destaca que

No livro didático a humanidade e a cidadania, na maioria das vezes são representadas pelo homem branco e de classe média. A mulher, o negro, os povos indígenas, entre outros, são descritos pela cor da pele ou pelo gênero, para registrar sua existência.

A apresentação da HQ traz alguns dados da situação fundiária no Brasil e alguns problemas por ela gerados:

O Brasil é o segundo maior país do mundo em concentração de terras. Cerca de 3% do total de propriedades rurais do país são latifúndios e ocupam 56,7% das terras agricultáveis. Desde a colonização, há mais de 500 anos, existe uma elite agrária que baseia o seu poder no acúmulo de terras e exploram, sem limites, os recursos naturais. Eles não se preocupam em produzir alimentos e desrespeitam qualquer direito social, trabalhista, previdenciário ou político dos trabalhadores e trabalhadoras do campo (BRAGA, 2010, p. 4).

O enredo está dividido em quatro partes. Na primeira delas, *a expulsão*, uma índia fala sobre a expulsão do seu povo de terras que lhes pertenciam, pelos portugueses. Nesse momento, há elementos que permitem ao docente discutir sobre elementos da cultura indígena, como a importância da oralidade, o respeito à sabedoria dos mais velhos e a concepção e relação com a terra, como se percebe em alguns trechos da HQ como:

Mas aí chegaram os portugueses. Essa parte vocês conhecem, mas o que está escrito não chega perto do que me contaram. Começou ali nossa luta pela terra no Brasil! (BRAGA, 2010, p. 6).

Não era preciso guardar nada para amanhã, tudo já nasceu guardado na natureza - água da nuvem, a planta na terra, o fruto na semente e um bicho no outro e nós em nós mesmos (BRAGA, 2010, p. 5).

As frases acima mostram que há, pelo menos, outra forma de se pensar a história que não a escrita e oficial, pois muitas vezes o escrito não chega nem perto do que se pode ser aprendido através da oralidade e esta sabedoria, não pode ser negligenciada nos bancos escolares. Outro ponto a se destacar é que o modo de relação estabelecido com a terra é cultural, assim, não podemos julgar uma cultura através de valores de outra, a relação de grupos indígenas com a terra, por exemplo, não pode ser pensada tomando por base a concepção na qual ela é basicamente concebida como mercadoria, sendo distanciada de qualquer valor simbólico.

A história em quadrinhos abre também a possibilidade de se questionar a imagem dos “conquistadores” apregoada pelo cinema de Hollywood, como se observa nas imagens 03 e 04:



Imagen 04. Créditos: diva Braga.



Imagen 03. Créditos: diva Braga.

Essas imagens permitem questionar a hierarquização de culturas, que apresenta os europeus como civilizados em detimentos dos indígenas selvagens. Uma cultura não pode ser pensada como melhor que outra, apenas diferente, os modos de compreender essas diferenças é o que muda de que acordo com o ponto de vista. Se para os portugueses os índios eram “bárbaros”, para os índios a cultura européia deveria, de igual modo, estar longe da perfeição. Ganha a educação, quando diferentes óticas são apresentadas.

A segunda parte dos quadrinhos, *a escravização*, conta como a partir dos interesses econômicos de portugueses, se estabeleceu a escravidão no Brasil, ganha destaque a resistência negra, pouquíssimo trabalhada em livros didáticos, a exemplo dos quilombos, onde o povo negro teria recriado e resignificado sua cultura e uma íntima relação da comunidade com a terra. O acontecimento evidenciado na história é a Lei de Terras, que tornou possível que territórios antes habitados por comunidades negras fossem vendidos pelo Estado, cabendo ao comprador desocupá-las, a consequência disto, é expressa na HQ na imagem 05:



Imagen 05. Créditos: diva Braga.

A terceira história contada, *a exclusão*, é narrada por um trabalhador do campo, que assim define seu grupo:

Somos feitos dessa mistura sofrida (negros e indígenas), mas guerreira. Nesses mais de 500 anos de colonização. Formamos um povo novo, que não era escravo nem capitalista, os pobres nascidos aqui, impedidos pela lei de terras, de ser pequenos proprietários. Tudo

isso em nome do latifúndio, do lucro, da concentração da terra e da riqueza (BRAGA, 2010, p. 14).

Ao longo da história contada pelo trabalhador rural percebe-se temas como, a busca pelo controle de sementes por transnacionais, soberania alimentar, direitos trabalhistas, conflitos por terra e êxodo rural, em falas que aparecem com teor de denúncia como:

Algumas empresas transnacionais (...) estão querendo dominar as sementes do mundo (...) nós sabemos que para o capitalismo é mais importante alimentar carros do que pessoas. Esse modelo de consumo mundial compromete a nossa soberania alimentar. utilizar alimentos como cana, mamona, soja para fazer biocombustível gera aumento dos preços dos alimentos (...). Todos os anos, centenas de trabalhadores são encontrados sem registro trabalhista, sem equipamentos e proteção, sem água e alimentação adequada, sem acesso a banheiro e em moradias precárias. Muitos morrem pelo excesso de trabalho. (BRAGA, 2010, p. 14-16).

A última parte da HQ traz a união dos três povos, das três histórias, objetivando a luta pelo que lhes haveria de comum: o direito a terra. A discussão posta nos quadrinhos pode ser um elemento, que ajude o docente a oferecer aos alunos uma visão sobre a temática diferente das que monopolizam meios de comunicação, criminalizando movimentos que defendem outra estrutura agrária para o Brasil.

Em alguns momentos dos quadrinhos, como o que traz a fala, “somos brasileiros! Filhos e filhas desses(as) negros(as) e desses(as) índios(as) violentados(as) pelos colonizadores” (BRAGA, 2010, p. 14), presente na terceira parte, cabe ao docente, cuidado para não provocar nos discentes a perpetuação de equívocos cometidos pela historiografia tradicional, estabelecendo uma visão dicotômica dos acontecimentos que opõe herói/vilão, vítima/bandido entre outros.

É preciso mostrar que para a história são possíveis muitas interpretações, que apesar dela comumente ser “contada pelos vitoriosos”, existem outros pontos de vista. Talvez os “derrotados” vejam os acontecimentos de outros ângulos. É função do ensino de história fazer que se conheçam diferentes versões, revirar o tapete, não se conformar diante de uma única possibilidade de se pensar o mundo social.

A busca pela inserção de conteúdos que discutam a questão agrária pode contribuir para que novas possibilidades sejam apontadas para pensar o homem/a do campo, que não apenas as que lhes atribuem estereótipos e conduzem a instauração de (pré) conceitos.

## REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Alexandre. **Como usar histórias em quadrinhos na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2004.
- BITENCOURT, Circe Maria Fernandes. Documentos não escritos na sala de aula. IN: \_\_\_\_\_ . **Ensino de História: Ensino de História:** Fundamentos e Métodos. São Paulo: Cortez. 2004 p. 353-400.

CARDOSO, Ciro Flamarion & VAINFAS, Ronaldo. **Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia.** 1997. Disponível em: <http://www.scribd.com>. Acessado em 14 de janeiro de 2010, às 15:00h.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano: 1 – Artes de Fazer.** 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2002

CHARTIER, Roger. **A HISTÓRIA CULTURAL: entre práticas e representações.** Lisboa: Difel. 1990.

Conselho Nacional das Igrejas Cristãs. **Os pobres possuirão a terra.** São Paulo: Paulinas. 2006.

Fórum Nacional Pela Reforma Agrária e Justiça no Campo. **Três histórias e uma Terra.** 2010. Disponível em: [www.cpt.org.br](http://www.cpt.org.br). Acessado em 15 de março de 2010, às 13:00h.

GUIMARÃES, Alberto Passos. **Quatro séculos de latifúndio.** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1989.

LEITE, Ilka Boaventura. **Os quilombos no Brasil: questões conceituais e normativas.** Revista Etnográfica. Vol. IV (2). 2000. p. 333-345.

MENDONÇA, Maria Luisa. **A OMC e os efeitos destrutivos da indústria da cana no Brasil.** 2006. Disponível em: [www.cpt.org.br](http://www.cpt.org.br). Acessado em 15 de março de 2010, às 13:00h.

MENDONÇA, Sônia Regina de. Estado, educação rural e Propriedade: história de um dilema. IN: MOTTA, Márcia Menezes (org). **História Agrária Propriedade e Conflito.** Guarapauva: Unicentro, 2009, p. 211 a 230.

PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DOMICILIAR: **Aspectos Complementares da Educação e Acesso a Transferência de Renda de Programas Sociais.** 2004. Disponível em: [www.ibge.org.br](http://www.ibge.org.br). Acessado em 14 de abril de 2010, às 16:00h.

SILVA, Ana Célia da. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele. (Org). **Superando o Racismo na Escola.** 2 ed. Brasília: Mec/Secad, 1999. P. 21-37.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. **A formação do profissional de história para o século XXI.** Texto escrito para o XI Encontro dos Professores de História.

STEPHANOU, Maria. **Curículos de História: instaurando maneiras de ser, conhecer e interpretar.** In: Revista Brasileira de História, v.18, n 36, p.15-38. 1998.

# A REALIDADE DO ENSINO DE QUÍMICA NO 9º ANO DAS ESCOLAS DE NÍVEL FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE CRATEÚS-CE

**José Ossian Gadelha de Lima**

Doutor, ossianuece@gmail.com, FAEC/UECE

**Lídia Kênia Alves Barbosa**

Graduada, ossianuece@gmail.com, FAEC/UECE

## RESUMO

Este trabalho tem por objetivo estudar a problemática enfrentada pelos alunos do 9º ano do ensino fundamental na assimilação dos conteúdos de Química abordados nas Escolas de Ensino Fundamental do Município de Crateús. A partir desse estudo, algumas considerações e sugestões foram feitas no sentido de criar condições para o melhoramento do processo ensino/aprendizagem da disciplina de Química. Diante dessa realidade detectada durante a vida escolar de nossos alunos e da nossa própria vivência como estudante do Ensino Fundamental, discutimos neste trabalho os diversos aspectos da realidade do Ensino de Química ministrado nas escolas do Ensino Fundamental. Para essa discussão, analisamos os resultados obtidos a partir das respostas dadas pelos alunos a um questionário aplicado a estudantes do 9º ano de uma Escola Pública de Crateús. Além do questionário, essa pesquisa também aborda o resultado da análise de informações coletadas através de observações e conversas informais, que foram fundamentais para o desenvolvimento deste estudo. Dentre as considerações preliminares, observamos que a Escola, juntamente com o professor, deve superar a dicotomia entre discurso e prática, buscando mecanismos que sejam capazes de incentivar e motivar os alunos para o estudo da Química.

**Palavras Chave:** Ensino de Química. Química. Ensino Fundamental.

## INTRODUÇÃO

Algumas disciplinas, entre elas a Química, são incorporadas à grade curricular das escolas tão somente a partir do 9º ano do Ensino Fundamental. Entretanto, a abordagem ora realizada apresenta-se, ainda, de forma introdutória, aprofundando-se apenas no Ensino Médio.

Grande parte desses alunos encontra dificuldades em compreender e dominar os conteúdos da disciplina em questão. No entanto, este não é o único fator que contribui para o fracasso dos alunos nos estudos da Química. A estrutura escolar e o desempenho do professor são fundamentais para o desenvolvimento dos mesmos. Neste contexto, é possível observar que os alunos enfrentam obstáculos em relação à disciplina.

Partindo destas conjecturas antecipadas nas linhas acima, resolvemos abordar como tema deste trabalho uma análise da didática do Ensino da disciplina de Química do 9º ano do Ensino Fundamental.

A presente pesquisa consistiu em analisar a adequação do Ensino de Química à grade curricular da rede pública, verificando como está sendo ministrada a disciplina, elencando as metodologias utilizadas pelo professor e identificando o nível de interiorização da disciplina por parte dos alunos. Ela foi realizada com a intenção de contribuir para a reflexão sobre o processo ensino/aprendizagem no que diz respeito ao Ensino de Química nas Escolas Públicas, haja visto que tal estudo possui caráter informativo sobre a problemática que os alunos enfrentam diante da aquisição dos conhecimentos gerados pela disciplina de Química.

Para realização desse estudo, utilizamos uma abordagem qualitativa-quantitativa que nos permitiu a obtenção de subsídios teóricos e empíricos necessários para o desenvolvimento do projeto. Assim sendo, nosso estudo percorreu as seguintes etapas metodológicas: pesquisa

bibliográfica, advinda de referências teóricas encontradas em livros, artigos científicos e pesquisa e/ou consultas à *internet*, que possibilitou um embasamento adequado em relação ao tema de estudo; leitura e escolha do material bibliográfico mais adequado à realização do trabalho escrito; elaboração de material a ser aplicado na pesquisa de campo; pesquisa de campo, mediante visitas à escola, que nos possibilitou a obtenção de informações e conhecimentos acerca do que desejávamos investigar; análise e estudo do material obtido a partir da pesquisa de campo; e elaboração do trabalho escrito.

Quanto ao instrumento aplicado para coleta e, posteriormente, análise de dados na pesquisa de campo, utilizamos um questionário fechado que, ao ser elaborado, abrangeu perguntas direcionadas ao objeto de estudo em questão. O questionário foi respondido por alunos exclusivamente do 9º ano do Ensino Fundamental, os quais tornaram-se partes integrantes e fundamentais para a concretização deste trabalho.

## CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO

A Educação como tal destina-se a transmitir, de uma geração para outra, a base comum de conhecimento humano acumulado durante os tempos. Estes conhecimentos, acumulados através de um processo contínuo e que atinge a pessoa durante toda sua existência, permitirão uma visão crítica do mundo e darão condições para transformá-lo, segundo os valores que o homem tem ou os valores que as futuras gerações se atribuirão e, com possibilidades de compreender o mundo complexo e atribulado em que vivem, sobre ele atuarem e dele usufruírem, dignamente e sem destruí-lo (Hennig, 1994).

De acordo com alguns filósofos e educadores, a educação é um meio pelo qual o indivíduo desenvolve potencialidades biopsíquicas inatas, mas que não atingiram o desenvolvimento sem a aprendizagem realizada através da educação (Brandão, 1995, p. 61).

Hoje a Educação é uma prioridade mundial. De acordo com suas características históricas, diferentes países promovem reformas em seus sistemas educacionais, com a finalidade de torná-los mais eficientes para enfrentarem a revolução tecnológica que está ocorrendo no processo produtivo e seus desdobramentos políticos, sociais e éticos (Mazzetto e Carneiro, 2002).

E é função institucional da escola possibilitar que cada indivíduo tenha oportunidade de conhecer e, com isso, se constituir como membro ativo e participante na produção de uma qualidade de vida melhor para todos (Maldaner, 1999).

A Escola é local onde se desenvolve a educação da criança e a formação intelectual, na qual deve abrir espaços para que o educando adquira durante a sua formação, a visão de homem e de mundo, através do conhecimento, possibilitando a integração do indivíduo à sociedade de forma mais ativa e consciente (Oliveira, 2007).

Esse conjunto de atribuições da escola é o que chamamos de Ensino, que de um modo geral, constitui-se na organização do ambiente visando a facilitar a melhor aprendizagem possível. O ensino é um processo externo e depende de “escolhas” por parte do professor, envolvendo sempre a seleção de tarefas práticas ou motivacionais, materiais apropriados e sequência de atividades (Hennig, 1994).

O ensino, mais do que promover a acumulação de conhecimentos, cria modos e condições de ajudar os alunos a se colocarem ante a realidade para pensá-la e atuar nela. Nesse sentido, aprender a aprender não é mais que a condição que o aluno assume conscientemente a construção do conhecimento, aprende como fazê-lo e utiliza os conteúdos internalizados (conceitos, habilidades, atitudes, valores) em problemas e necessidades da vida cotidiana (Libâneo, 2003).

O processo de ensino é a análise, conduzida pelo professor, mas que o aluno percorre com a atividade do seu pensamento. Temos então que a atividade predominantemente reflexiva dos alunos, juntamente com o professor, é que completa a aprendizagem ao elaborar o concreto pensado (Wachowicz, 1995).

Dentro dessa perspectiva, temos que o estudo das Ciências possibilita ao homem conhecer a si próprio, entender suas relações com os demais seres vivos, e desvendar os fenômenos que se manifestam no meio ambiente. Enfim, abre novas perspectivas para que possa viver com qualidade e dignidade nesse mundo cada vez mais globalizado (Silva e Nunez, 2002).

No entanto, para se atingir esses resultados, é indispensável a presença do professor. Ele é peça fundamental para a criação das condições cognitivas e afetivas que ajuda o aluno a atribuir significados às mensagens e informações recebidas das mídias, das multimídias e formas variadas de intervenção educativa urbana (Libâneo, 2003).

O professor de Ciências deve ser capaz de promover o aprofundamento dos conhecimentos científicos e do desenvolvimento tecnológico, assim como estabelecer relações entre a ciência e o desenvolvimento da tecnologia. No mundo atual, as transformações advindas do processo de globalização podem levar a sociedade a requerer níveis superiores de reflexão, particularmente em relação ao estudo das ciências e à aplicação de novas tecnologias, de modo a contribuir para uma melhor qualidade de vida e, em consequência, para o verdadeiro exercício da cidadania (Silva e Nunez, 2002).

Já que o homem é a sua circunstância, não se pode esquecer que o professor de ciências é produto da sua genética, da sua formação acadêmica, do estágio de desenvolvimento de sua personalidade, das condições ambiente, das injunções sócio-político-econômicos e da disponibilidade dos alunos. Para exercer sua profissão adequadamente e se valorizar como profissional é necessário que ele se prepare convenientemente, estudando bem além dos conteúdos que lhe foram propostos durante sua formação acadêmica (Hennig, 1994).

O professor, em interação com os seus alunos e com base nos conhecimentos já estabelecidos pelas diversas ciências, pode efetivamente produzir, criar e recriar conhecimentos próprios da atividade discente e docente. Isso é muito mais do que exercer o magistério pensado como função de transmissão e recepção de conhecimentos prontos e acabados (Maldaner, 1999).

A maior parte das Ciências, dentre elas a Química é formal por sua natureza, necessitando, para a sua compreensão, o desenvolvimento do raciocínio químico. Sabe-se que o cerne da Ciência Química é perceber, saber falar sobre e interpretar as transformações químicas da matéria (ou das substâncias) causadas pelo favorecimento de novas interações entre as partículas constituintes da matéria nas diversas situações (Brasil, 1998).

Vários pesquisadores têm salientado as diferenças no desenvolvimento do raciocínio, mostrando também a importância do estímulo para tal. Assim, a partir do momento em que o ensino trata de conceitos abstratos, a ciência torna-se mais difícil para aqueles estudantes que não atingiram o estágio do desenvolvimento intelectual adequado, ou seja, não podem entender abstrações. Isso pode ser uma das explicações para que a maioria dos professores de Química (ou Ciências em geral) estimulem a decoração independente do aprendizado do conceito, levando a uma queda da relação ensino/aprendizagem. Devido a esse fato, a falta de interesse e/ou o medo da Química no Ensino Fundamental pode ser explicado pelo não entendimento ou aprendizado dos conceitos ministrados (Malafaia e Rodrigues, 2008).

O equívoco na docência está em pensarmos que os conceitos da ciência ministrados em sala de aula possam ser assimilados pelos alunos só porque externalizamos os nossos significados que possuímos no momento da aula (Maldaner, 1999).

Não restam dúvidas que o Ensino de Ciências, assim como as demais disciplinas ofertadas nas escolas públicas de nosso município, Crateús-CE, apresentam deficiências em relação as instituições privadas, devido a fatores cruciais intrínsecos à educação, tais como a estrutura física, materiais didáticos, carga horária, bem como a falta de acompanhamento e cobrança por parte dos familiares e/ou responsáveis pelos alunos, e o desempenho dos profissionais.

A maior parte dos alunos que estudam em escolas públicas de nosso município é oriunda de classe social baixa, da zona urbana e rural, mas essa realidade não deveria ser um fator implicante no processo de ensino/aprendizagem, pois todo e qualquer indivíduo possui o direito à educação de qualidade.

Somos conhecedores que nossas escolas públicas, em se tratando da disciplina de Química, não faz uso de recursos externos, como materiais que proporcionam conhecimentos advindos de informações veiculadas através de multimídias, filtrando e incorporando-as como subsídios para o preenchimento de lacunas deixadas durante o processo de ensino/aprendizagem. Mas apenas de recursos usuais, como o livro didático e o quadro-negro, diminuindo assim, as possibilidades de entendimento e assimilação dos conceitos químicos por parte dos alunos que são construtores ativos de seu próprio conhecimento.

Essa constatação é devido ao fato do processo ensino/aprendizagem desenvolvido no Ensino Fundamental ser tratado tão somente de forma expositiva, memorística, autoritária e livresca, bem como à metodologia de ensino parecer não ser entendida pelo professor e muito menos aplicada em sala de aula. Isso proporciona ao aluno uma visão distorcida sobre o Ensino de Ciências, desmotivando uma relação de simpatia, deleite e satisfação pela disciplina, e como consequência, formando e mantendo alunos inativos, tanto intelectual quanto fisicamente.

**De acordo com a legislação, o Ensino de Ciências é obrigatório no Ensino Fundamental. Sendo assim, cabe ao professor adquirir as competências e os conhecimentos fundamentais para exercer sua ação docente.**

**Partindo dessa premissa, esses professores precisam estar preparados para criar e desenvolver metodologias capazes de colocar, para os alunos, os conteúdos e os métodos apropriados, de modo que estes possam assimilá-los dentro da realidade em que atuam. Usando esse mecanismo, o professor poderá estar evitando que o Ensino de Ciências nas Escolas de Ensino Fundamental continue precário e ineficaz.**

Tradicionalmente, as Ciências têm sido ensinadas como uma coleção de fatos, descrições de fenômenos e enunciados de teorias a decorar. Não se procura fazer com que os alunos discutam as causas dos fenômenos, estabeleçam relações causais, enfim, entendam os mecanismos dos processos que estão estudando. É muito comum também que não seja dada a devida importância ao que é chamado, na literatura, de processo da Ciência, ou seja, aos eventos e procedimentos que levam às descobertas científicas. Em geral, o ensino fica limitado à apresentação dos chamados produtos da Ciência (Krasilchik, 1987).

Esta concepção tradicional de ensino, ao trabalhar com o conhecimento pronto e acabado e omitir seu processo de produção, provoca vários danos no desenvolvimento de processo de ensino/aprendizagem. Alguns fatores existentes no contexto escolar influem no Ensino das Ciências. Dentre eles se destacam a estrutura escolar, as condições de trabalho dos professores, a qualidade do material didático e a carência de profissionais qualificados nas áreas afins.

Krasilchik (1987) chama a atenção para três aspectos concretos. O primeiro está ligado ao fato de que muitas vezes a escola dispõe de um laboratório de aulas práticas, mas a possibilidade para realização de atividades práticas é limitada pela falta de material e equipamento e/ou pela falta de tempo disponível do professor. O segundo está relacionado às condições de trabalho, o professor, devido ao baixo salário, é obrigado a se sobrecarregar para se manter economicamente. O terceiro e último se refere ao livro didático que é o principal, senão o único, recurso utilizado no ensino. Todos esses fatores refletem numa baixa qualidade de suas aulas e, com isso, um ensino altamente insatisfatório.

Um outro fator importante é a carência de professores formados nas áreas específicas da Ciência (Química, Física, Biologia). É comum encontrar professor lecionando disciplinas específicas no Ensino Fundamental e Médio sem possuir uma especialização na área que

estão atuando. O professor precisa estar preparado para dominar os conteúdos a serem ministrados e, consequentemente, exercer sua ação docente com habilidade. Se esta preparação não for bem realizada, tornando o professor incapaz de desenvolver um processo de ensino/aprendizagem satisfatório, o aluno sofrerá consequências desastrosas, refletindo durante todo o resto da sua vida escolar.

Vale ressaltar que o professor trabalha em condições bastante adversas, mas o desenvolvimento do aluno também é decorrente do desempenho do professor em sala de aula. A partir da observação desse fato faz-se necessário que a escola e o professor estejam atentos para os problemas enfrentados pelos alunos, visando promover um melhoramento no ensino e explorar a motivação do aluno para o estudo da ciência.

A dependência dos educadores de Ciências em relação às leis, aos programas prontos e ao livro didático tem de ser discutida e repensada. Padrões sempre teremos, mas precisamos conhecê-los e trabalhar para diminuir a sua influência e, se for o caso, até eliminar aqueles que se tornaram “padrões” do Ensino de Ciências (Fracalanza *et al*; 1986)

Conforme observações feitas nas Escolas Públicas de Crateús, a didática preferencial dos professores ainda está centrada na de um ensino tradicional, focado na transmissão de conteúdos prontos e acabados, não havendo questionamento e participação ativa dos alunos. Essa metodologia, ao invés de facilitar, dificulta o aprendizado, gerando falta de motivação e desestímulo no aluno ao estudar, não só as Ciências, mas todas as outras disciplinas.

As aulas de Química ministradas no 9º ano do Ensino Fundamental das Escolas Públicas de Crateús são geralmente aulas teóricas, constituídas de exposições orais pelo professor e anotações no quadro, seguindo as orientações do livro didático. Em seguida, são realizadas atividades escritas para aprofundamento dos conceitos apresentados em sala de aula. Trata-se, portanto, de uma metodologia tradicional, livresca e memorizativa.

Vale ressaltar que alguns professores buscam soluções para a melhoria da qualidade do Ensino de Química. Esses poucos profissionais, à medida do possível, conseguem integrar os conhecimentos teóricos com a valorização do cotidiano do aluno e com a valorização da ação prática. Esse tipo de metodologia estimula a participação do aluno, de modo que torna o processo ensino/aprendizagem menos insatisfatório.

## PESQUISA DE CAMPO

Grande parte dos alunos do Ensino Básico encontra dificuldades em compreender a importância e a dimensão da Química. Isso é devido ao fato da disciplina ser incorporada à grade curricular tão somente a partir da 9ª série do Ensino Fundamental.

Neste contexto, é possível observar a existência de obstáculos que influenciam no desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem. Esses obstáculos se fazem presentes não somente no desenvolvimento dos alunos, mas também na política educacional do nosso país, contagiando a estrutura da Escola e o trabalho dos professores.

Mediante a constatação de fatos relacionados às premissas acima mencionadas, realizamos uma pesquisa de campo através da aplicação de um questionário (conforme apêndice) com o objetivo de conhecermos a visão dos alunos no Ensino Fundamental acerca do processo ensino/aprendizagem da disciplina de Química desenvolvido nas Escolas Públicas de Crateús.

Elaboramos um questionário contendo 17 (dezessete) perguntas, o qual foi aplicado a um grupo representativo de 32 (trinta e dois) alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Pública do Município de Crateús. O motivo da escolha reside no fato de que é nesta série que os alunos estão tendo os primeiros contatos com a Química, na forma de disciplina sistematizada.

Vale ressaltar a ocorrência de dois fatos importantes na fase inicial do processo de aplicação do questionário.

Dentre os alunos que responderam ao questionário, um deles recusou-se a manifestar sua opinião sobre o Ensino de Química, alegando que a pesquisa não era uma atividade escolar.

Outro fato ocorrido foi a indagação dos alunos, no momento da aplicação dos questionários, se os resultados da pesquisa realizada e respondida por eles seriam mostrados ao seu professor de Química.

Estas preocupações levantadas por alguns dos alunos entrevistados podem ter implicado na veracidade das respostas dadas por eles às perguntas do questionário.

### **Uma visão geral dos alunos sobre o Ensino de Química**

Apresentamos a seguir os resultados da análise das respostas fornecidas pelos alunos ao questionário.

Iniciamos a exposição do questionário, a partir de uma questão fundamental para o desenvolvimento desse estudo: sobre a importância da disciplina de Química na grade curricular. Dos 32 alunos que responderam ao questionário, 100% afirmaram que é importante estudar química.

Levando em conta que os alunos consideram o estudo de Química importante, o professor poderá exercer sua função docente com mais segurança. O professor deve fazer o aluno perceber que o estudo de Química é fundamental em sua vida e que através da química o homem tem a possibilidade de conhecer as substâncias e os fenômenos da natureza, compreendendo e controlando aqueles que podem ser prejudiciais ao mesmo, além de aprimorar seus conhecimentos, desenvolvendo uma visão crítica de mundo. O papel do professor é, pois, conhecer e aplicar metodologias possíveis de tornar os conceitos abordados fáceis de serem compreendidos e assimilados, despertando assim o interesse do aluno pela disciplina.

Perguntamos então aos alunos, se era prazeroso estudar Química. Dos alunos entrevistados 84,4% responderam que gostam de estudar Química e apenas 15,6% não gostam de estudar Química.

Considerando que a maioria dos alunos afirmou gostar de estudar a disciplina em questão, cabe ao professor estimular cada vez mais os alunos interessados pelo estudo de Química. No entanto, ele deve investigar quais seriam os motivos e as reais expectativas dos alunos que declararam não gostar da disciplina, procurando soluções para superar as dificuldades no aprendizado e ampliar os conhecimentos e a percepção dos mesmos acerca da disciplina de Química.

Interpelados sobre a relação professor-aluno, obtivemos um resultado diversificado. Verificamos que 56,2% dos alunos revelaram ter uma boa relação com o seu professor, 21,9% têm uma relação ótima, 12,5% mantém uma relação ruim e 9,4% possuem uma péssima relação com o professor de Química.

A relação professor-aluno é indispensável no desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem. Para alguns alunos, o relacionamento professor-aluno não influencia no aprendizado da disciplina que o professor ministra. No entanto, para alguns, o professor de Química, assim como os de Matemática, Física etc, são vistos como “chatos” e/ou “carrascos” dificultando a relação professor-aluno. Por outro lado, o próprio professor, às vezes, usa desta prerrogativa para punir o aluno em determinada situação, e acaba criando barreiras entre as partes envolvidas, refletindo em desinteresse do aluno e, consequentemente, num menor rendimento escolar.

Faz-se necessário que o professor procure manter uma boa relação com seus alunos, superando os obstáculos existentes, pois o professor exerce um papel importante na vida escolar do aluno.

Perguntamos ainda aos alunos se o professor de Química explicava bem os conteúdos, sendo que 87,5% afirmaram que o professor ministrava bem os conteúdos de Química e 12,5% dos alunos responderam que o professor não ensinava bem os conteúdos.

A metodologia que o professor utiliza para abordar os conteúdos em sala de aula é essencial para a produção do conhecimento do aluno. O professor em exercício precisa preparar e dominar os conceitos químicos necessários para ministrar suas aulas. É necessário, então, que o professor priorize o planejamento das aulas, que é sem dúvida fundamental importância para que ele possa repassar com segurança todo o conteúdo para o aluno, tornando, desta forma, as aulas de Química mais produtivas, permitindo ao aluno a compreensão e assimilação do conteúdo explorado. É importante que o professor saiba que o tipo de metodologia usada para abordar o conteúdo da matéria dada influencia na motivação do aluno para o estudo da disciplina.

Interpelamos sobre a compreensão dos conceitos químicos aos alunos. Dos 32 alunos, 50% encontram dificuldades em entender os conceitos e os outros 50% têm facilidade em compreender os assuntos expostos em sala.

A assimilação dos conteúdos e dos conceitos Químicos está associada à maneira pela qual o professor os explora, dificultando e/ou facilitando o entendimento do aluno. Cabe ao professor, levar em consideração e aplicar todos os recursos didáticos disponíveis e adequados, mesmo os mais comuns como o quadro-negro, o giz, o livro didático, jogos, brincadeiras, etc. Esses instrumentos, quando bem explorados pelo professor em suas aulas, podem se tornar aliados poderosos na exposição dos conteúdos, facilitando o entendimento dos alunos e desenvolvendo uma aula de qualidade satisfatória.

Perguntamos aos alunos se o professor relacionava o conteúdo com o cotidiano. Dos alunos entrevistados, 71,9% responderam que seu professor fazia essa relação entre o conteúdo e o dia-a-dia e 28,1% afirmaram que o professor não relacionava o conteúdo com o cotidiano.

A valorização do cotidiano do aluno tem grande influência no processo de aprendizagem escolar, pois um ensino dissociado da realidade do aluno culmina em um conhecimento químico ineficaz.

Ao articular entre os conceitos químicos e o cotidiano, o professor conduz o aluno a ampliar seus conhecimentos e o estimula à compreensão e interpretação de novos conceitos. Cabe ao professor criar situações em sala de aula que possibilitem explorar o cotidiano, permitindo ao aluno expressar seus pensamentos adquiridos no dia-a-dia. O professor pode ministrar o conteúdo programático levando em conta a vivência do aluno e sua participação através de exemplos extraídos do cotidiano, reforçando o conteúdo do livro didático, proporcionando aulas mais dinâmicas e estimulando os alunos a estudar Química.

Sobre os recursos didáticos utilizados pelo professor nas aulas de Química, obtivemos um resultado já esperado. Dos alunos entrevistados, 100% responderam que o livro didático era o recurso mais utilizado em sala de aula. Vale ressaltar que desse total, 15,6% mencionaram a utilização de outros recursos como filmes, revistas e jornais, e 9,4% dos alunos mencionaram o uso de jogos didáticos como apoio ao livro.

Torna-se evidente que o livro didático adotado pela instituição de ensino é o recurso mais usado pelos professores para conduzir suas aulas. Ao professor, como agente estimulador do aprendizado, cabe descobrir, criar, inovar e fazer uso de outros instrumentos didáticos, de forma que possibilite a utilização de outros materiais instrucionais disponíveis para enriquecer as aulas e despertar o interesse do aluno. O professor pode abordar o conteúdo e realizar atividades em sala usando outros instrumentos como filmes, revistas, jornais, brincadeiras, jogos educativos e outros, com o intuito de reforçar o aprendizado e motivar os alunos.

Aos alunos que responderam ao questionário, perguntamos a opinião sobre o livro didático de Química usado em sala de aula. Dos 32 alunos 50% afirmaram que o livro é de boa qualidade, 40,7% alunos acharam o livro ótimo, 6,2% afirmaram ser ruim e 3,1% acharam que a qualidade do livro é péssima.

Sabemos que o papel do livro didático é essencial no desenvolvimento de processo ensino/aprendizagem, mas sabemos também que ele não atende simultaneamente aos vários objetivos pretendidos pelo professor na sua proposta de ensinar e que são necessários para o desenvolvimento de suas atividades diárias. Para o êxito do ensino, é necessário que o professor tenha a oportunidade de escolher o livro didático para seus alunos, procurar analisar se o livro está adequado aos seus propósitos de ensino e consultar outros livros que possam suprir as deficiências encontradas no livro didático adotado.

Perguntamos aos alunos quais os métodos de avaliação usados pelo professor de Química, e 100% dos alunos responderam que a prova escrita era o instrumento usado como critério de avaliação. Dentre esses alunos, 50% mencionaram o trabalho escrito como um dos critérios de avaliação, 25% ressaltaram também os seminários, 28,1% destacaram o comportamento na sala de aula e 21,9% dos alunos mencionaram que a pesquisa era também uma forma de avaliação realizada pelo professor.

Há vários instrumentos que podem ser usados para se avaliar o desempenho do aluno. Ele pode ser avaliado através da assiduidade, do comportamento, da participação, dos trabalhos (individuais e/ou em grupo), da avaliação escrita, dentre outros. O professor é responsável pela escolha do critério que utiliza para avaliar seus alunos. Partindo dessa afirmação, o professor deve conhecer todos os mecanismos possíveis de avaliação e estar apto a escolher aqueles que melhor convêm. O tipo de avaliação a ser ministrado deve ser capaz de refletir o desempenho dos alunos no processo ensino/aprendizagem da disciplina. No entanto, o que se observa é o fato da avaliação ser utilizada como instrumento punitivo, pelo fato do aluno não ter assimilado satisfatoriamente o conteúdo “cobrado” na prova.

O professor deve tomar consciência que o fracasso do aluno numa prova pode estar refletindo o seu próprio fracasso, como principal agente articulador do processo ensino/aprendizagem.

Questionamos aos alunos se, em algum momento, o professor de Química os levou para participarem de outras atividades além daquelas desenvolvidas dentro do espaço da sala de aula, por exemplo, visitas a laboratórios, a universidades ou a indústrias. Todos eles responderam que já tiveram essa oportunidade e participaram dessas atividades, principalmente ao laboratório da própria escola e à CAGECE.

O ambiente escolar é fundamental para a formação intelectual do individuo, mas não podemos deixar de destacar que o convívio social também se faz necessário. Em função disso, é necessário que o professor introduza em suas atividades docentes, a possibilidade de conduzir seus alunos em visitas a outros locais além da sala de aula, tais como indústrias, universidades, laboratórios e outros, nos quais se desenvolvam atividades relacionadas à disciplina de Química.

Essas atividades são necessárias para a assimilação do conhecimento químico, pois através desse contato os alunos terão a oportunidade de perceber vários aspectos nesses ambientes, os quais poderão ser explorados em sala de aula com o auxílio do professor e, consequentemente, originando um ambiente propício para o despertar do interesse do aluno pelo estudo da disciplina de Química.

Esse tipo de atividade proporciona também ao aluno mecanismos que permitem com que ele se perceba agente cidadão e participante de uma sociedade que necessita, cada vez mais, da atuação de pessoas críticas e capazes de transformar, buscando, assim, melhorar a qualidade de vida da população. É neste sentido que a escola desenvolve uma das suas principais finalidades: formar concidadãos.

Com relação às aulas de laboratório, perguntamos aos alunos se o professor de Química costuma fazer práticas laboratoriais e se essas aulas são frequentes. Todos responderam que o professor não tem o hábito de realizar experimentos e as aulas de laboratório são raras, devido ao tempo, à quantidade de alunos e à disponibilidade de materiais necessários para a prática.

Essa é a realidade das Escolas Públicas. Quando dispõe de uma estrutura adequada, não possui equipamentos e/ou reagentes suficientes para a realização de aulas práticas, ou não há tempo disponível para que o professor possa desenvolver experimentos com seus alunos ou a turma é muito numerosa. Mas vale ressaltar a importância de ministrar aulas práticas na própria sala de aula, através de experiências simples produzidas através da utilização de utensílios domésticos e que envolva a participação dos alunos. Aqui cabe a criatividade e disponibilidade do professor, proporcionando a execução de experimentos criativos e simples, mas que deem bons resultados para melhoria do processo ensino/aprendizagem.

Considerando que a prática reforça a teoria e estimula a participação do aluno, o professor deve buscar superar a dicotomia que normalmente ocorre entre teoria e prática, abordando os conceitos químicos não apenas com aulas expositivas, mas também com aulas práticas, de forma a possibilitar um maior interesse pelo conhecimento químico.

Perguntamos aos alunos se o professor estimula o estudo de Química. Dos 32 alunos entrevistados 90,6% afirmaram receber estímulo por parte do professor e 9,4% responderam que o professor desestimula o estudo da disciplina de Química.

O professor exerce grande influência no processo educacional, por esse motivo precisa estar atento às limitações dos alunos. Portanto, para uma prática educacional satisfatória é necessário que o professor reflita sobre pontos importantes, tais como o interesse do aluno, a relação com o professor, a metodologia usada para a abordagem dos conteúdos, a forma de assimilação desses conteúdos pelos alunos e os instrumentos de avaliação, fatores que podem estimular ou desestimular o aluno no estudo da disciplina de Química.

Faz-se necessário, pois, que o professor invista em um modelo de ensino, visando à melhoria do aprendizado da disciplina de Química nas Escolas do Ensino Fundamental, reavaliando as metodologias utilizadas na sala de aula, investigando as dificuldades enfrentadas pelos alunos e mantendo uma melhor relação com seus alunos. Talvez isso contribua, como fatores importantes, para um melhor rendimento escolar, permitindo que os alunos desenvolvam uma maior capacidade de superar seus obstáculos.

Perguntamos aos alunos se eles modificariam, se fosse possível, a metodologia do seu professor de química. Um número significativo de 62,5% dos alunos respondeu que não mudariam a maneira de ensinar de seu professor e 37,5% mudaria.

Ao justificar suas respostas alguns alunos assim se pronunciaram em relação à não mudança:

*“não mudaria, pois eu entendo a explicação dela muito bem”*

*“não, porque ela ensina tudo de modo fácil”*

Já aqueles que sugeriram mudanças, justificaram:

*“sim, procuraria facilitar o ensino”*

*“sim, por que mudanças são muito importante”*

*“sim, faria experiências no laboratório”*

Podemos perceber, de acordo com os dados obtidos, que a metodologia de ensino do professor influencia no processo de ensino/aprendizagem.

Quando perguntamos qual o assunto de química lhe chamava mais atenção, obtivemos respostas variadas.

*“sobre as condições do nosso planeta”*

*“os estados químicos da matéria”*

*“assuntos como Diagrama de Pauling, Elementos Químicos e Átomos”.*

*“ Todos me chamam atenção ”*  
*“ sobre átomos e tudo que lhe envolve ”*  
*“ nenhum assunto ”*

As respostas dadas pelos alunos demonstram que os conceitos químicos abordados pelo professor em sala de aula despertam a curiosidade dos alunos.

Interpelados sobre o que um profissional na área de química desenvolve enquanto profissão, obtivemos respostas do tipo:

*“ análise em laboratório e pesquisas afim de lançar novos conhecimentos na área da ciência ”*

*“ Ele trabalha descobrindo novos elementos ”*

*“ não sei porque eu nunca vi um químico de perto, só pela tv ”*

*“ Estuda a química ”*

*“ Estuda a ciência para dar explicações para seus alunos ”*

Percebemos, através das respostas dadas, que alguns alunos apresentaram dificuldade em expressar com clareza suas ideias, fornecendo um universo homogêneo de respostas, outros não opinaram sobre o assunto.

Nas escolas públicas do município de Crateús, o Ensino de Ciência ainda é um ensino tradicional, dissociado da realidade de mundo, sem atrativos que motivam e estimulam os alunos, além da falta de relação entre teoria e prática exercida a partir da exploração dos conteúdos ministrados em sala de aula, que culmina na aquisição de um conhecimento mais eficaz, pois não é possível uma aprendizagem eficaz onde à predominância da teoria sobrepõe a prática.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A análise dos questionários aplicados aos alunos dessa Escola Pública nos permitiu observar a visão dos alunos sobre o ensino de química, enfatizando o professor e seu papel no processo de ensino/aprendizagem.

Diante das respostas obtidas, constatamos que o rendimento escolar dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental das Escolas Públca do município de Crateús está associado a fatores cruciais para o desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem tais como, interesse pelo ensino de Química, motivação para o estudo da disciplina em questão, assimilação dos conceitos químicos e a interação entre professor e aluno.

No que diz respeito ao Ensino de Química, observamos que durante o seu processo de desenvolvimento existem lacunas que precisam ser preenchidas. O professor se limita à transmissão dos conceitos prontos e acabados, resultando em uma baixa expectativa desse profissional em relação ao seu trabalho. Mais agravante ainda é a constatação de que essa prática gera uma visão distorcida nos alunos em relação à disciplina de Química.

Constatamos ainda que, a prática pedagógica desenvolvida nas escolas, constituída de um ensino teórico, memorístico e pouco eficaz, aliada à falta de interesse e de conhecimento básico dos alunos é uma das grandes problemáticas do sistema educacional.

Para toda essa realidade enfrentada pelas instituições educacionais, devem ser propostas soluções. Soluções essas que devem auxiliar a escola a desempenhar seu verdadeiro papel: formar cidadãos ativos, pensantes e produtivos, capazes de alcançar suas metas em prol do bem comum e da sociedade à qual ele pertence. Em função disso, a escola precisa superar a dicotomia entre teoria e prática. O professor deve ser capaz de pensar em termos mais amplos e objetivos, conduzindo ao aluno a oportunidade de desenvolver suas habilidades, estimulando-o à aquisição do conhecimento.

É consenso que a prática auxilia a teoria e desperta interesse entre os alunos, independente do nível de escolaridade. Através deste fato, o professor pode ministrar os

conteúdos programáticos por meio de aulas práticas – experimentos – desenvolvidos no laboratório ou até mesmo em sala de aula. Podendo ainda, desenvolver atividades que valorizem o cotidiano do aluno, bem como atividades extracurriculares fora do ambiente escolar como, por exemplo, visitas a indústrias, eventos, palestras etc. A partir delas, o professor pode, em sala de aula, explorar o que foi visto, relacionando-as com os conteúdos, através de debates, seminários e outros instrumentos metodológicos de aprendizado.

O professor deve ser capaz de pensar em termos mais amplos e objetivos, conduzindo ao aluno a oportunidade de desenvolver suas habilidades, estimulando-o à aquisição do conhecimento.

Acreditamos que a realização das atividades pedagógicas, com a participação ativa do aluno, seja capaz de proporcionar uma significativa melhoria no Ensino de Química e, consequentemente, uma grande melhoria na aprendizagem dos alunos.

As ações de tentativas de melhoria desses fatores expostos acima são essenciais para minimizar as possíveis dificuldades relacionadas ao aprendizado dos conceitos básicos de Química. Essas ações evitarão o desencadeamento de problemas relacionados à disciplina de Química, a qual aprofunda-se nas séries subsequentes do Ensino Médio, já que ela é introduzida a partir do 9º ano do Ensino Fundamental.

E cabe ao professor de Ciências do Ensino Fundamental, principal agente articulador do processo ensino/aprendizagem, buscar mecanismos apropriados e capazes de tornar esse processo livre de obstáculos que possam atrapalhar o seu bom rendimento. Se essa liberdade não é possível, que esses obstáculos sejam repensados e reorganizados, de modo a não impedir o fracasso total do trabalho do professor.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARROIO, Agnaldo *et al.* O show da Química: motivando o interesse científico. **Química Nova**, São Paulo, v. 29, n. 1, p.173-178, janeiro/fevereiro, 2006.
- ASTOLFI, Jean Pierre; DEVELAY, Michel. **A didática das ciências**. 4. ed. Campinas: Editora Papirus, 1995. 132 p.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 33. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1995, 116p.
- CARDOSO, Sheila Pressentin; COLINVAUX, Dominique. Explorando a motivação para estudar química. **Química Nova**, São Paulo, v. 23, n. 3, p.401-404, maio/junho, 2000.
- FRACALANZA, Hilário; AMARAL, Ivan Amorosino do; GOUVEIA, Mariley Simões Floria. **O ensino de ciências no primeiro grau**. 12. ed. São Paulo: Editora Atual, 1986, 124p.
- HENNIG, Georg J. **Metodologia do Ensino de Ciências**. 2. ed. Porto Alegre: Editora Mercado Aberto Ltda, 1994, 414p.
- KRASILCHIK, Myriam. **O professor e o currículo das ciências**. 1. Ed. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda., 1987, 80p.
- LIBÂNEO. José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e atitudes docentes**. 7. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2003, 104p.
- LIMA, Maria Socorro Lucena; SALES, Josefa de Oliveira Castelo Branco. **Aprendiz da prática docente: a Didática no exercício do magistério**. 1. ed. Fortaleza: Demócrata Rocha, 2002. 106p.
- LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Conhecimento escolar em Química: processo de mediação didática da ciência. **Química Nova**, São Paulo, v. 20, n 5, p. 563-568, setembro/outubro 1997.
- MALDANER, Otávio Aloísio. A pesquisa como perspectiva continuada do professor de Química. **Química Nova**, São Paulo, v. 22, n 2, p. 289-292, março/abril 1999.
- MAZZETTO, Selma Elaine; CARNEIRO, Claudia Christina Bravo e Sá. Licenciatura em Química da UFC: perfil sócio-econômico, evasão e desempenho dos alunos. **Química Nova**, v 25, n 6b, p. 1204-1210, novembro/dezembro 2002.

OLIVEIRA, Olga Maria Mascarenhas de Faria. **Na Busca de uma metodologia alternativa para o ensino de Química e formação do professor secundário.** Disponível em: <http://proex.reitoria.unesp.br>. Acesso em: 7 jul. 2007.

PEREIRA, Adaílton. **O que é educação.** Disponível em: <[www.alb.com.br](http://www.alb.com.br)>. Acesso em 11 de julho de 2007

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** 34. ed. - Campinas - SP: Editora Autores Associados, 2001, 104p. (Coleção Polêmicas do Nossa Tempo).

SILVA, Sebastião Franco da; NUNEZ, Isauro Beltrán. O ensino por problemas e trabalho experimental dos estudantes – Reflexões teórico-metodológicas. **Química Nova**, v. 25, n 6B, novembro/dezembro2002.

WACHOWICZ, Lílian Anna. **O método dialético na didática.** 3. ed. – Campinas - SP, Editora Papirus, 1995, 141p.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Governo Federal. **Parâmetros Curriculares Nacionais, Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental:** Introdução. Brasília: MEC, 1998. 62 p.

MALAFIAIA, Guilherme; RODRIGUES, Aline Sueli de Lima. Uma reflexão sobre o ensino de ciências no nível fundamental da educação. **Ciência & Ensino**, Campinas, v. 2, n. 2, p. 01-09, junho, 2008.

## A FORMAÇÃO EM PESQUISA DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM NUTRIÇÃO

Camila Almada Nunes- Graduanda – UECE

[camilalmada@hotmail.com](mailto:camilalmada@hotmail.com)

Lidiane Sousa de Lima- Graduanda – UECE

[dillin18@hotmail.com](mailto:dillin18@hotmail.com)

Jacques-Therrien- PHD- UFC

[jacques.therrien@ufc.br](mailto:jacques.therrien@ufc.br)

### 1. Introdução

Existe uma literatura significativa (ANDRÉ, 1994; LUDKE, 1995, DEMO, 2000; PIMENTA, 2005) que entende a importância da pesquisa para a formação de professores, bem como um dos caminhos que proporciona uma formação para reflexão na ação. A partir também deste entendimento, procuramos fazer uma aproximação aos dispositivos normativos do curso de Nutrição em relação à pesquisa na formação do graduando, relacionando o encontrado, com dados oriundos de questionários aplicados aos docentes deste curso. A problemática que nos move gira em torno da pesquisa como um dos componentes indispensáveis para formação do professor e dessa maneira, buscamos verificar como ela se encontra contemplada nos documentos que guiam este curso. Qual o lugar que lhe cabe?

Sabendo que o curso de Nutrição tem por objetivo formar bacharéis nutricionistas com caráter generalista, com competências para atuar nas diferentes áreas de alimentação coletiva, nutrição clínica e saúde coletiva, e visa garantir um processo de ensino-aprendizagem que combine o conhecimento biológico ao crítico social (PPP Nutrição, 2006); é possível afirmar que como um bom resultado obtido, a pesquisa precisa se configurar como um elemento fundamental na formação desses profissionais.

De acordo com Lüdke (1995), os futuros professores precisam ter em sua formação circunstâncias favoráveis de contatos com pesquisas e pesquisadores, sendo mediados pelos seus próprios professores, para que não sejam meros repetidores de conhecimentos acumulados, mas sim participantes de um saber que se produz a cada momento.

Encontramos em Demo (2000), uma forte de valorização sobre a relação professor-aluno, quando este afirma que somente tem algo a ensinar quem pesquisa, pois o professor diante de tudo é um pesquisador capacitado a dialogar com a realidade, podendo descobrir, criar e elaborar a partir da ciência. O professor socializa saberes, despertando no aluno uma ação de pesquisa. A busca por desvendar, por pesquisar para que o mesmo venha a desenvolver, sobretudo uma postura investigativa proporcionando-lhe uma direção para formação continuada. É de Demo (1999) também a compreensão de pesquisa não só como metodologia científica, mas sobretudo como princípio formativo. Entendemos que é nesse contexto sem nos debruçarmos muitos em aprofundamentos teóricos que deve ser conduzida a formação, não só dos futuros formadores, bem como dos profissionais da nutrição que irão desenvolver suas atividades práticas em outros campos de trabalho.

Consideramos como documentação para análise desse estudo, as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Nutrição (Resolução CNE/CES 1.133/2001, a qual regulamenta também os cursos de Enfermagem e Medicina; e o Projeto Político Pedagógico (PPP) deste curso utilizado na Universidade Estadual do Ceará-UECE, 2010). Simultaneamente, procedemos a um levantamento de dados com os professores que compõem o colegiado deste curso, em especial, para identificar os que atuam na formação em pesquisa, tendo como critério desta atuação, professores que ministram aulas em disciplinas relacionadas a metodologia científica, bem como participam de grupos e projetos de pesquisa. De posse desses resultados realizamos análises e reflexões com fins de identificar qual o lugar da pesquisa nas Diretrizes e no PPP do referido curso.

Podemos caracterizar este estudo como do tipo documental e de abordagem qualitativa. Tem natureza empírica porque se utilizou de dados coletados com a aplicação de um questionário com professores do curso de Nutrição da UECE/Fortaleza, coleta que foi realizada nos meses de abril e maio do semestre escolar de 2010.1. O estudo em questão é parte de um projeto maior (*A cultura docente face à formação para a pesquisa: a gestão dos saberes na docência universitária*) apoiada pelo CNPq (Edital Universal 2008) que se encontra em andamento no Grupo de Pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS) e no Grupo de Pesquisa Educação e Saúde Coletiva (UECE).

O nosso trabalho se encontra organizado em três partes. A primeira traz a análise da documentação mencionada (DCN's e PPP), examinando o lugar da pesquisa nestes documentos, assim como buscando este espaço da pesquisa no PPP. Na segunda parte trazemos algumas reflexões sobre como os professores do curso de Nutrição vivenciam a pesquisa, tendo como apoio os dados coletados por meio de questionários aplicados a este grupo. Por fim, fazemos uma apreciação geral sobre as primeiras aproximações em relação a esta temática.

## **2. A Pesquisa na formação em Nutrição: uma análise documental**

As Diretrizes Curriculares Nacionais são os documentos normativos que regem cursos de graduação e servem como referência às Instituições de Ensino Superior na elaboração de seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP). O último, por sua vez, é o documento que revela os objetivos, as ações, as características do processo educativo a ser, por ele, realizado. Ou seja, posto em prática no chão da sala de aula.

**Quadro 1 – Documentos (Diretrizes e PPP) do curso de Nutrição, utilizados na pesquisa. UECE. Fortaleza-CE, Ago. 2010**

Documentos Analisados	Configuração Física
Parecer CNE/CES de Nº. 1.133/2001 aprovado em: 7/8/2001 – Conselho Nacional de Educação	Composto por 38 laudas, onde apresenta nas quatro primeiras páginas uma visão geral sobre a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Enfermagem, Medicina e Nutrição. Da página 33 a 38, em especial, aborda as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Nutrição.
Resolução CNE/CES Nº. 5, de 7 de novembro de 2001.	Composto 6 laudas tratando da instituição das Diretrizes curriculares do curso de graduação em Nutrição. Aprovadas e publicadas no Diário Oficial da União, em 9 de novembro de 2001.
Projeto Político Pedagógico - Curso de Nutrição	Composto por 67 laudas, sendo dividido em 5 partes, contendo: I-Informações Gerais; II- Estrutura do Curso; III- Corpo Funcional; IV- Estrutura Física e Equipamentos; V- Complementares.

Os documentos foram analisados e sistematizamos nossas reflexões para posteriormente elaborarmos a produção que ora se apresenta. De acordo com o que foi observado chegou-se as seguintes construções que serão discorridas a seguir.

## **2.1. O lugar da pesquisa nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Nutrição**

Neste tópico analisamos o Parecer e a Resolução das DCN's, o documento como um todo tem 38 páginas, o mesmo é composto conjuntamente com as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Enfermagem, Medicina e Nutrição, onde da página 14 a 19 se encontra exclusivamente as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Nutrição e da 33 a 38 encontramos a Minuta de Resolução. Esta última é composta por 16 artigos.

Com a leitura das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Nutrição percebemos o tratamento que a pesquisa recebe para a formação do nutricionista, especificamente no tópico *Competências e Habilidades Específicas*, pois fica explícito a atuação do profissional para “desenvolver e aplicar métodos e técnicas de ensino em sua área de atuação”, bem como “integrar grupos de pesquisa na área de alimentação e nutrição e investigar e aplicar conhecimentos com visão holística do ser humano integrando equipes multiprofissionais” (DCN's de Nutrição, 2001. p.15). Entre as atividades complementares se enfatiza a prática

dos conteúdos adquiridos, através de atividades como: Monitorias e Estágios; Programas de Iniciação Científica; Programas de Extensão.

No que diz respeito à organização do projeto político pedagógico-PPP, especificamente no 5º item- Organização do Curso, destaca-se que o mesmo deve ser centrado no aluno como sujeito da aprendizagem e o professor como um facilitador desse processo.

A aprendizagem deve ser interpretada como um caminho que possibilita ao sujeito social transformar-se e transformar seu contexto. Ela deve ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta à resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas (DCN's de Nutrição, 2001. p.17).

Enfatiza-se no documento que o projeto pedagógico deste curso deverá buscar uma formação integral, através da articulação entre ensino, pesquisa e extensão, e que a investigação deverá ser um “eixo e integrador que retroalimenta a formação acadêmica e a prática do Nutricionista” (DCN's de Nutrição, 2001. p.18). Destaca também a necessidade de realização por parte do aluno de um trabalho de conclusão de curso orientado por um professor. Com estes propósitos entendemos, pois assim encontramos no texto que a estrutura do Curso de Nutrição deve assegurar os seguintes itens, relacionados à pesquisa

A articulação entre o ensino, pesquisa e extensão/assistência, garantindo um ensino crítico, reflexivo e criativo, que leve a construção do perfil almejado, estimulando a realização de experimentos e/ou de projetos de pesquisa; socializando o conhecimento produzido, levando em conta a evolução epistemológica dos modelos explicativos do processo saúde-doença; As atividades teóricas e práticas presentes desde o início do curso, permeando toda a formação do Nutricionista, de forma integrada e interdisciplinar; [...] A implementação de metodologia no processo ensinar-aprender que estimule o aluno a refletir sobre a realidade social e aprenda a aprender (DCN's de Nutrição, 2001. p.18).

Partindo para a análise da Resolução CNE nº. 5/2001 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Nutrição, em nível superior de graduação, especificamente o Art.4º, inciso VI, diz que

Os profissionais devem ser capazes de aprender continuamente, tanto na sua formação, quanto na sua prática. Desta forma, os profissionais de saúde devem aprender a aprender e ter responsabilidade e compromisso com a sua educação e o treinamento/estágios das funções de profissionais, mas proporcionando condições para que haja benefício mútuo entre os futuros profissionais e os profissionais dos serviços, inclusive, estimulando e desenvolvendo a mobilidade acadêmico/profissional, a formação e a cooperação através de redes nacionais e internacionais(CNE, 2001. p.2).

Segundo o Art. 5º da Resolução CNE nº. 5/2001 adota-se como objetivo para a formação do nutricionista, competências e habilidades específicas relacionadas à pesquisa como: integração de grupos de pesquisa na área de alimentação e nutrição e investigação e aplicação de conhecimentos com visão holística do ser humano integrando equipes multiprofissionais.

Os artigos 8º e 9º da mesma Resolução são de extrema relevância para comprovar a importância da pesquisa na formação do graduando em nutrição.

**Art. 8º** O projeto pedagógico do Curso de Graduação em Nutrição deverá contemplar atividades complementares e as Instituições de Ensino Superior deverão criar mecanismos de aproveitamento de conhecimentos, adquiridos pelo estudante, mediante estudos e práticas independentes, presenciais e/ou a distância, a saber: monitorias e estágios; programas de iniciação científica; programas de extensão; estudos complementares e cursos realizados em outras áreas afins.

**Art. 9º** O Curso de Graduação em Nutrição deve ter um projeto pedagógico, construído coletivamente, centrado no aluno como sujeito da aprendizagem e apoiado no professor como facilitador e mediador do processo ensino-aprendizagem. Este projeto pedagógico deverá buscar a formação integral e adequada do estudante por meio de uma articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão/assistência (CNE, 2001. p.4).

Portanto, podemos inferir em relação à análise documental das DCN's que se identifica a proposta de formar um profissional nutricionista com formação generalista, humanista e crítica, capacitado a atuar visando à segurança alimentar e a atenção dietética. Manifesta igualmente a importância da articulação entre ensino, pesquisa e extensão, exaltando-se a investigação como um eixo integrador que retroalimenta a formação acadêmica e a prática do Nutricionista. O documento enfatiza também a prática dos conteúdos adquiridos através de atividades como: Monitorias, Estágios, Programas de Iniciação Científica e de Extensão. Contudo, estas atividades são classificadas apenas como atividades complementares, não compondo, obrigatoriamente, o currículo principal do curso, o que consideramos positivo.

É enfatizada a importância da relação ensino e pesquisa na formação do nutricionista, embora o foco das diretrizes não seja a formação de professores, uma vez que o curso se apresenta somente como bacharelado, não é uma licenciatura, embora necessite de nutricionistas para formar outros nutricionista. Entre os campos de atuação do nutricionista podemos destacar a docência: atividades de ensino, extensão, pesquisa e coordenação relacionadas à alimentação e nutrição. Assim, tem o objetivo de integrar grupos de pesquisa e proporcionar o aluno ao ensino crítico, reflexivo e criativo. Desse modo, as DCN's de Nutrição servem de referência à elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos.

## **2.2. O lugar da pesquisa no Projeto Político Pedagógico do curso de Nutrição**

O Projeto político-Pedagógico (PPP) do Curso de Nutrição da Universidade Estadual do Ceará (CCS/CN, 2006), documento no qual é composto por sessenta e três laudas, dividido em cinco itens (informações gerais, estrutura do curso, corpo funcional estrutura física e equipamentos e complementares) os quais contém subitens de acordo com a necessidade de cada item. O documento foi aprovado pelo Conselho de Ensino e Pesquisa da UECE em 14/05/1999 (Resolução 2113/CEPE). No qual objetivava a elaboração de um projeto pautado na constante preocupação de fornecer as relações Ensino-Pesquisa-Extensão, teoria e prática e aluno-professor instituição, vendo-as como estratégia fundamental no alcance dos princípios e metas do curso.

É importante destacar ainda que o documento analisado prevê no tópico 2- *Estrutura do curso*, mais especificamente no sub-tópico 2.1 *Perfil da graduação em nutrição* a existência do foco na pesquisa e no ensino o curso habilita “para o planejamento e a execução

do ensino e da pesquisa em nutrição e alimentação, fomentando a dinâmica do conhecimento para o desenvolvimento social. Quanto ao ensino, ressalta-se que o nutricionista é apto e, legalmente, o único profissional capacitado para ministrar matérias profissionais do Curso de Graduação em Nutrição e disciplinas e de Nutrição e Alimentação, nos cursos da área de saúde e outras afins” (PPP de Nutrição, 2006. p.14).

O nutricionista também pode desenvolver atividades como gerenciamento de projetos de desenvolvimento de produtos alimentícios e estudos e trabalhos experimentais em alimentação e nutrição, desde que relacionadas com alimentação e nutrição humana.

Vale ressaltar que é obrigatória a participação de nutricionistas em equipes multidisciplinares, criadas por entidades públicas ou particulares e destinadas a planejar, coordenar, supervisionar, implementar, executar e avaliar políticas, programas, cursos nos diversos níveis, pesquisas ou eventos de qualquer natureza, direta ou indiretamente relacionados com a alimentação e nutrição, bem como elaborar e revisar legislação e códigos próprios desta área (PPP de Nutrição, 2006. p.19).

O PPP, por sua vez, declara como objetivo do curso formar bacharéis nutricionistas com caráter generalista, com competências para atuar nas diferentes áreas de alimentação coletiva, nutrição clínica e saúde coletiva, através de metodologias que visem um processo de ensino-aprendizagem que combine o conhecimento biológico ao crítico social.

Na estrutura curricular do curso, inclui a atividade de estágio, experiência que proporciona aos futuros profissionais à vivência nas diferentes áreas de atuação do nutricionista e corresponde a 22 créditos do curso. Em cada área de estágio vão estar previstas atividades específicas que tem em comum o desenvolvimento de pesquisas e estudos relacionados à sua área de atuação.

É importante também observarmos as disciplinas deste curso ao total são cinqüenta disciplinas obrigatórias e três optativas, todas as disciplinas relacionadas à pesquisa são obrigatórias e encontramos entre elas: Metodologia do Trabalho e da Pesquisa Científica (34h- 2cr), não tem pré-requisito sendo ofertada no 1º semestre; Investigação em Nutrição (68h- 4cr), tem pré-requisitos: Técnica Dietética II, Nutrição e Metabolismo e Fisiopatologia, sendo ofertada no sexto semestre; Monografia (34h- 2cr), tem pré-requisitos: Dietoterapia II, Nutrição Materno Infantil e Exercício profissional, sendo ofertada no nono semestre. Percebe-se que o graduando logo no primeiro semestre tem um contato processual com a pesquisa, tendo espaço para o desenvolvimento de pesquisa, dessa maneira contribui significamente para a formação desse profissional.

As estratégias de ensino aprendizagem do curso têm uma filosofia bem respaldada, pelo caráter crítico, investigativo e da aprendizagem por meio do aluno, estimulando o mesmo a buscar o conhecimento pela auto- aprendizagem, enfatizando o envolvimento do discente a pesquisa em nutrição. O texto do PPP refere que: pretende-se mobilizar o educando para o conhecimento a partir da articulação do objeto de estudo com a realidade, assim elaborando conhecimento.

Desta forma, pesquisa, estudo individual, seminários, exercícios dirigidos, problematização, exposição dialogada, investigação, ensaios serão propostas de trabalho o conteúdo de sala de aula, proporcionando maior autonomia do aluno e o desenvolvimento das atividades motoras, perceptiva ou intelectual de forma equilibrada (PPP Nutrição, 2006. p.36).

No que diz respeito ao alcance dos objetivos e metas do Curso de Nutrição é indicado como proposta em seu PPP a realização de alguns procedimentos de avaliações, como o levantamento anual dos trabalhos que foram apresentados na Semana Científica da UECE ou outro evento (alunos e professores), os relatórios de pesquisa e extensão produzidos pelos

professores, dos trabalhos publicados (professores e aluno), alunos vinculados a programas de iniciação científica e monitoria, etc. Também acontece a realização decenal de pesquisa sobre a relação exercício profissional/formação acadêmica/mercado de trabalho em Fortaleza (PPP de Nutrição, 2006).

Segundo o PPP de Nutrição (2006, p.50), a monitoria é uma atividade que possibilita o aluno um crescimento na vida acadêmica, uma vez que ele aprofunda seus conhecimentos na disciplina da qual é monitor. Dessa forma pressupõe-se que essa atividade enfatiza as aulas práticas e pode possibilitar ao aluno-monitor um melhor aproveitamento do conteúdo teórico, bem como a oportunidade de iniciação científica por meio dos projetos de pesquisa.

A Iniciação Científica seria outra atividade que alia os conhecimentos teóricos do aluno com a pesquisa, contribuindo para uma aprendizagem mais ampla do mesmo. O objetivo dessa atividade é levar o educando a aprender técnicas de pesquisa, possibilitando que ele avalie a realidade de uma forma mais crítica e compreenda a relevância científica de vários procedimentos.

Tal aprendizagem será muito útil para o avanço em aperfeiçoamento *Lato* e *Stricto sensu* e abertura para uma vida de pesquisador e/ou acadêmica. Desta forma contribui de maneira especial para a formação de profissionais qualificados com a formação em pesquisa para a produção de conhecimento local (PPP Nutrição, p.50).

O curso (PPP) conta ainda com bolsas da PREAE<sup>32</sup>, uma bolsa de auxílio ao aluno, que proporciona ao mesmo estar em atividades de estágio ou práticas laboratoriais, assim proporciona maior aprofundamento entre teoria e prática, contando com nove laboratórios que desenvolvem atividades teóricas e práticas.

O projeto de extensão desenvolvido no Curso de Nutrição é uma atividade que visa à articulação entre ensino e pesquisa, bem como viabilizar a relação transformadora entre a universidade e a sociedade, entre as propostas que orientam essa atividade podemos destacar como, relacionadas à pesquisa: favorecer a integração ensino-pesquisa-extensão e buscar a interdisciplinaridade como forma de equacionar os problemas da comunidade de maneira eficaz. (PPP de Nutrição, 2006).

Desse modo, o curso de nutrição em seu PPP desenvolve projetos de extensão e pesquisa e prevê como estratégia de aprendizagem o desenvolvimento da autonomia do aluno, assim como a sua inserção na pesquisa, proposta do PPP que tem se caracterizado nas atividades de monitoria e iniciação científica.

### **3. A Pesquisa no ensino de Nutrição na UECE: como os professores vivenciam esta atividade?**

Para saber que relação os professores do curso de Nutrição da Universidade Estadual do Ceará estabelecem com a pesquisa, realizamos análise de informações obtidas pelo CNPq (CV Lattes e Diretório de Grupos de Pesquisa), e confrontadas pelo Plano de Ação Docente (PAD) e visita a coordenação do curso de Nutrição no semestre 2009.1, bem como dos questionários aplicados.

Assim, constatamos que o curso de nutrição conta com um número de 33 (100%) professores, sendo selecionados apenas os docentes caracterizados como “atuantes em formação em pesquisa”, ou seja, os docentes que ministram disciplinas relacionadas à pesquisa e/ou atuam em grupos e projetos de pesquisa. Dessa forma buscando caracterizar tal perfil constamos que 17 professores pertenciam ao padrão almejado, porém 10 disponibilizaram-se a responder o questionário, por tanto são sujeitos dessa investigação.

---

<sup>32</sup> Pró- reitoria de Assuntos Estudantis.

Buscando caracterizar esses 10 professores, que ministram disciplinas de pesquisa e/ou participa de grupos de pesquisa. Observamos em suas respostas aspectos relativos ao o próprio professor, como: idade, formação, titulação, bem como, referentes às disciplinas ministradas na área de pesquisa; vínculo de trabalho; titulação; participação em grupos de pesquisa registrados no diretório do CNPq; e, desenvolvimento de atividade de orientação de trabalhos de pesquisa.

Todos os investigados são do sexo feminino, sendo seis professoras efetivas. Com relação a faixa etária 04 professores tem entre 20 a 29 anos, 03 estão entre 40 a 49 anos e 03 professores compõem a faixa etária de 50 a 59 anos. Constatamos que 04 docentes possuem o título de mestre, 05 possuem o de doutor e somente 01 o de pós-doutor. Desse grupo pesquisado, 05 professoras participam de grupos de pesquisas e destas, 03 possuem bolsistas e, portanto orientam na Iniciação Científica. As outras 05 se encontram apenas ministrando disciplina de pesquisa.

Surpreendeu-nos o fato de que mesmo com a diminuição de disciplinas relacionadas a pesquisa, ainda assim 05 sujeitos investigados encontram ministrando tais disciplinas, pois quanto ao aspecto de análise dos fluxogramas de 1985.2 havia cinco disciplinas de pesquisa: Método da Pesquisa em Nutrição, Metodologia do Trabalho Científico, Metodologia da Pesquisa I, Metodologia do trabalho da Pesquisa Científica, Investigação em Nutrição e no fluxograma de 1999.2 houve uma redução para três disciplinas: Metodologia do Trabalho e da Pesquisa Científica, Investigação em Nutrição Monografia. Essas informações mostram que apesar da redução das disciplinas ainda há uma certa predominância do ensino no Curso de Nutrição para com a pesquisa.

Com base no perfil apresentado, constata-se que é esses professores estão bastante relacionados com a pesquisa, inferindo que: cinco das dez professoras possuem um perfil de pesquisadoras porque se encontram em grupo de pesquisa e três delas possuem bolsistas. As demais são mestras e por ocasião de aplicação do instrumento se encontravam somente em disciplinas de pesquisa. A partir desta constatação pressupomos com a utilização de ensino-aprendizagens que visam a integração pesquisa e ensino a partir destes dados seja talvez uma prática efetiva ou até mesmo significativa dos professores deste curso, junto a seus alunos.

#### **4. Considerais finais: também em primeiras aproximações**

Tendo em vista os documentos normativos analisados (Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Nutrição - Resolução CNE/CES 1.133/2001 e o Projeto Político Pedagógico (PPP) deste curso utilizado na Universidade Estadual do Ceará-UECE, 2010) e os dados coletados junto aos professores, é possível afirmar que o curso de graduação em Nutrição abre espaço para que os alunos sejam formados em pesquisa. Mesmo as diretrizes não sendo voltada para a formação docente bacharelato, ela não se esquia da necessidade de incluir atividades de pesquisa no curso, o que é de grande relevância.

Desse modo, o Curso de Graduação em Nutrição da UECE cria oportunidades pelo menos nas suas diretrizes oficiais (DCN's e PPP) para que os alunos sejam formados em pesquisa. Embora as DCN's não apontem de forma clara a necessidade de incluir atividades de pesquisa e Iniciação Científica no currículo principal do curso (indicação que entendemos não seja da alcada de um documento de referencia maior), no PPP ressalta-se a relação ensino e pesquisa no texto e na prática percebemos que os professores encontra-se participando de grupos de pesquisa ou/e orientando alunos de IC para uma formação que proporcione ao aluno um ensino crítico, reflexivo e criativo.

Dessa maneira, constatamos que a pesquisa vem alcançando um maior reconhecimento como instrumento necessário à atuação do profissional em nutrição. No estudo foi possível a inserção da pesquisa articulada e inserida na formação do graduando em Nutrição.

## **5. Referências**

- BRASIL/MEC/CNE. Resolução CNE/CES de nº 5/2001 - Institui *Diretrizes Curriculares para os cursos de Nutrição*. Brasília, 07 de novembro de 2001.
- BRASIL/MEC/CNE. Parecer CNE/CES de nº 1.133/2001. *Diretrizes Curriculares para os cursos de Nutrição*. Brasília, 07 de agosto de 2001.
- DEMO, Pedro. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. São Paulo: Cortez, 2000.
- LUDKE, Menga. A pesquisa na formação do professor. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *A pesquisa em Educação e as transformações do conhecimento*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995, p. 111-120.
- UECE. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Nutrição*. Fortaleza – Ceará, 2006.

## **A INFLUÊNCIA DO PENSAMENTO MARXISTA NA OBRA DE FLORESTAN FERNANDES**

Lucíola Andrade Maia, doutora em educação, UECE  
Carísia Maia Pinheiro, pedagogia UECE, FAFIDAM

### **RESUMO:**

Esta pesquisa bibliográfica enfoca a influência do pensamento de Marx na obra de Florestan Fernandes. Aborda ainda a vida de Florestan Fernandes e sua transformação em homem socialista seu processo de conscientização, luta política e seu alinhamento com a teoria marxista. Dialogamos com os seguintes autores: Marx, Engels, Cândido, Ianni, Florestan Fernandes. A influência do marxismo na teoria de Florestan Fernandes é visível, quando Florestan Fernandes traduziu originalmente a obra de Marx e Engels *Contribuição à Crítica da Economia Política*, em 1946, nota-se com evidência o interesse político que o sociólogo brasileiro tem em relação ao marxismo alemão. Compreende-se que o teórico o faz buscando propagar e difundir as ideias socialistas de Marx e Engels no Brasil desde os anos 1940. Florestan Fernandes, assim como Marx, teorizou sobre a realidade social explicitando a natureza das sociedades capitalistas excludentes. O sociólogo brasileiro em debate dedicou sua vida e sua obra em defesa dos de “baixo” e da classe trabalhadora, tanto no parlamento, como nas ruas, em suas aulas, palestras, cursos nos sindicatos. Desse modo também proferiu Marx em seus escritos, defendendo em todas as tribunas por onde passava a força viva dos operários. Portanto, Florestan Fernandes, de modo assemelhado a Karl Marx, configura com eminente valor social a

importância das lutas sociais, dos movimentos sociais, os embates travados com a classe política em todos os espaços sociais possíveis de lutas e debates. Por exemplo, as lutas políticas e ideológicas, as lutas jurídicas e institucionais.

Palavras-chaves: Florestan Fernandes, sociologia, crítica, marxismo

2

## 1 Introdução

Este artigo é parte integrante da pesquisa A obra de Florestan Fernandes: teoria e método, interpretação da realidade Brasileira, vinculada ao Grupo de Pesquisa Práxis, Educação e Formação Humana. O texto aborda a trajetória de Florestan Fernandes e seus escritos versando sobre o socialismo e as lições que o sociólogo aponta como dever primordial para a geração de militantes e cientistas sociais no Brasil e na América Latina. Essa discussão abrange a influência do pensamento marxista na elaboração teórica de Florestan Fernandes, mostrando que atualmente no século XXI, há uma escassez dessa temática nos debates, sobretudo em diversos sindicatos brasileiros, nos movimentos sociais, assunto discutido nessas instâncias políticas no Brasil dos anos 1940, ocupando espaços principalmente nos períodos 1960, 1970, 1980.

Florestan Fernandes foi deputado Federal pelo Partido dos Trabalhadores, partido que atualmente encontra-se no comando do governo brasileiro, desde 2002. Além de ter sido parlamentar, professor universitário e militante, o autor tinha uma identificação de classes com os trabalhadores, expressão que o sociólogo denominava de camadas sociais “de baixo”. Na câmara Federal Florestan Fernandes lutou ao lado dos oprimidos, questões destacadas em seus escritos e discursos marcadamente importantes publicados em variadas obras, artigos, periódicos e revistas especializadas. Autor de mais de 40 livros e inúmeros artigos abordando a sociologia e classes sociais, a história de vida de Florestan Fernandes se confunde com a própria realidade do trabalhador brasileiro. Florestan Fernandes trabalhou durante anos de sua vida para sobreviver, como engraxate, vendedor, carregador, garçom. Foi também o contato com os livros de sociologia e filosofia que despertou as idéias de Florestan para entender os problemas sociais do país. A luta pela sobrevivência e pela compreensão da realidade fez de Florestan Fernandes um sociólogo inserido nas lutas sociais em defesa dos desfavorecidos. Portanto, o sociólogo é formador de cientistas e é formado nos espaços de luta e

3

politização, lugares em que o debate político flui de modo amplo apresentando diversas facções do movimento operário e sindical. Nessa direção cabe colocar algumas questões: a história, a militância e a luta fizeram de Florestan Fernandes um socialista? Florestan Fernandes influência e é influenciado por estudiosos, da temática social? Por que a obra de Florestan Fernandes se tornou uma importante referência para os cientistas, militantes, educadores, sociólogos? Essas indagações nos colocam o desafio de discutir essa temática, para refletirmos sobre a influência do pensamento marxista na obra de Florestan Fernandes. Como estas questões se apresentam nos escritos do autor em tela? A seguir dialogamos com os autores citados realçando a tendência socialista do sociólogo e sua trajetória política e teórica.

## 2 A construção teórica de Florestan Fernandes

Florestan Fernandes fora um dedicado estudioso das questões sociais. Dedicava cerca de 18 horas diárias ao estudo teórico através do qual construía concepções críticas bem fundamentadas, buscando conhecer sempre os vários pontos de vista de autores que versavam a favor ou contra o socialismo. Segundo Fernandes, Heloísa (1995) 1:

“...quem era aquele homem que se realizava lendo aqueles livros, deslocou-se para os próprios livros e aí fixou-se: que tesouros escondidos, perdidos, proibidos, guardavam-se ali?

Das heranças que recebi de meu pai, uma delas parece indissipável: a de que o desejo de saber pode realizar-se nos livros; pois sempre falta o que saber, e o desejo insiste, resiste, persiste, renascendo de sua própria tensão entre o que aspirava e o que realizou” (Fernandes, 1998, p. 48).

1

Heloísa Rodrigues Fernandes (p.48-1998- Florestan ou o sentido das coisas)

[Fernandes H. R. Memorial, apresentado à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de livre docência. São Paulo, 1992, mimeo., p.6-7]

4

A construção da obra sociológica de Florestan Fernandes se deu a partir de uma relação simbiótica entre teoria e prática, o teórico praticava seus ideais através de ações coerentes de caráter realista.

Pautado no marxismo, Florestan Fernandes foi compreendendo a dinâmica social e analisando profundamente através de seu pensamento o movimento do real, no tocante à realidade de uma sociedade de classes que exclui de modo severo o indivíduo no instante em que ele deixa de ser um multiplicador de riquezas alheias, percebendo a reprodução fina de uma ideologia que aliena e aprisiona o pensamento de cada indivíduo

Na escola podemos perceber isso muito claramente. Florestan

Fernandes, em sua luta firme por uma escola pública de qualidade para a classe trabalhadora, coloca de forma coerente seu pensamento quando nos fala sobre a estrutura que barra o indivíduo na seleção escolar.

“As chamadas políticas educacionais das várias repúblicas deste século nunca existiram. Se elas tivessem realidade o Estado daria, forçosamente, prioridade, no ensino gratuito e de qualidade em todos os graus, à pesquisa básica em todos os ramos do saber, à pesquisa científica aplicada e à invenção tecnológica original” (ADUSP, 1995, p.9).

Nessa direção teórico-metodológica Florestan Fernandes caminha escrevendo e defendendo suas idéias em favor dos “de baixo”.

“Não são as escolas que barram e expulsam os pobres da seleção positiva. É a estrutura de classes sociais que impede qualquer forma de distribuição das oportunidades educacionais entre todas as classes, marginalizado as classes subalternas da participação educacional, cultural e política “equitativa” e “democrática”(Fernandes, 1995, p.9).

Outro ponto que consideramos determinante na construção de sua obra, além de seu modo vivente foi sua experiência enquanto militante e parlamentar, isso o aproximava ainda mais da realidade alienada da

população e das possíveis formas em que o autor enquanto militante e parlamentar do povo poderia levar essas discussões e elaborar reflexões inquietantes profundamente presentes em seus livros.

5

### 3 Florestan Fernandes nasce sociólogo?

Florestan Fernandes teve uma vida de privações e muitas dificuldades fazem parte da história de Florestan Fernandes. Desde a infância sua esperança o sustentava diante de uma vida repleta de intempéries. Já em seu primeiro contato com a escola, Florestan Fernandes se destacava. Os professores repetidamente solicitavam sua ajuda no desenvolvimento das atividades em sala de aula. Mais tarde por motivos muitos Florestan Fernandes se obriga a deixar a escola e trabalhar para sobreviver, entre algumas das atividades que desempenhou. A de garçom em um bar freqüentado por intelectuais foi em nossa compreensão determinante para que se inquietasse mais uma vez o sedento intelectual que ainda em broto habitava o corpo daquele jovem, pois nesse local as idéias que Florestan Fernandes trocava com os intelectuais que se encontravam lá vez por outra lhe renderam a doação de muitos livros que Florestan Fernandes lia com afinco e dedicação nas horas de folga que ele conseguia criar, mesmo diante das dificuldades. Lia muitas vezes atrás do balcão do bar, os intelectuais impressionavam-se com o nível de conversa e entendimento que Florestan Fernandes esboçava em suas opiniões e falas fundamentadas em categorias de sociologia e de economia:

“Eu me descobria, e ao mesmo tempo, sentia crescer dentro de mim uma vocação adormecida, que me dava força e argúcia para aceitar o desafio de tornar-me um professor e um intelectual. No princípio, as coisas não possuíam muita clareza para mim. Mas já no segundo ano do curso eu sabia muito bem o que pretendia ser e me concentrava na aprendizagem do ofício- portanto, não me comparava ao bebê, que começa a engatinhar e a falar, porém ao aprendiz, que transforma o mestre- artesão em um modelo provisório. A cultura dos meus mestres estrangeiros me intimidava. Eu pensava que jamais conseguiria igualá-los. O padrão era demasiado alto para as nossas potencialidades provincianas (...) e especialmente para mim, com a minha precária bagagem intelectual e as dificuldades materiais com que me defrontava, as quais roubavam grande parte do meu tempo e das minhas energias (...). Contudo, como me propunha a ser um professor de nível médio, as frustrações e os obstáculos não interferiram no meu rendimento possível . O desafio era trabalhado psicologicamente e, na verdade, reduzindo à sua expressão mais simples: as exigências diretas das aulas, das provas, e dos trabalhos de aproveitamento. Com isso, empobrecia o meu horizonte intelectual e humano. Não

6

poderia sobrepujar-me e resolver os meus problemas concretos sem essa redução simplificadora, que se corrigiu por si própria, à medida que progredi como estudante e adquiri uma nova estatura psicológica. Em suma, o Vicente

que eu fora estava finalmente morrendo e nascia em seu lugar, de forma assustadora para mim, o Florestan que eu iria ser” (Cerqueira,2006, p. 35).

Em 1941, Florestan Fernandes entra para a universidade com o intuito de cursar ciências sociais. Sua sabedoria já fora externalizada na seleção, onde teve posição de destaque apesar da condição social vivida por ele. Desse modo, foi ao longo do curso ascendendo intelectualmente surpreendendo inclusive seus próprios mestres. Passo a passo a certeza de que Florestan Fernandes seria um transformador social acontecia, permanecia flexível e eclético, porém fiel às suas utopias e esperanças, um reformador social teórico-crítico, na medida em que desenvolvia uma sociologia crítica fundamentada no marxismo.

O estudo acerca da sociedade negra e indígena causa rumores nos corredores acadêmicos. Florestan Fernandes tinha a necessidade de estudar profundamente as sociedades excluídas e isso causava impacto dentro da universidade. Desse modo permaneceu fiel à sua classe de origem, mesmo diante de todas as tentações. Ao longo de sua vida escolheu rejeitar qualquer tipo de incentivo que pudesse vir a aprisionar seus pensamentos. Sua escolha era a de se manter fiel à causa dos “de baixo”, não de modo inflexível e dogmático, mas de forma amplificada, estudando e cruzando teorias, autores e opiniões interdisciplinarmente. Era inclusive um forte defensor do trabalho em equipe, do debate entre pensadores. Concluía que dessa forma o conhecimento era construído de forma mais abrangente e real.

Com a ditadura de 1964, Florestan Fernandes é expulso e banido, sendo inclusive proibido de produzir. Há um profundo corte vivenciado por Florestan Fernandes: após o luto promovido pela ditadura, Florestan Fernandes retorna como professor, militante e mais tarde como parlamentar a partir de sua filiação ao PT, onde travou muitas lutas. A escola pública era um de seus alvos mais persistentes.

7

Compreender como se desenvolve um homem como Florestan Fernandes, – que mesmo com todas as suas conquistas acadêmicas jamais deixou de ser fiel aos “de baixo”, jamais se vendeu as teorias autocráticas burguesas em troca de poder, vaidade e conforto pessoal –, é algo que nos mostra que, apesar de tudo, é possível ser fiel às nossas utopias individuais revolucionárias, como nos fala o próprio mestre.

Eu nunca teria sido o sociólogo em que me converti sem o meu passado [...]. A criança estava perdida neste mundo hostil e tinha de voltar-se para dentro de si mesma para procurar nas ‘técnicas do corpo’ e os ‘ardis dos fracos’ os meios de autodefesa para a sobrevivência. Eu não estava sozinho. Havia a minha mãe. Porém a soma de duas fraquezas não compõe uma força. Éramos varridos pela ‘tempestade da vida’ e o que nos salvou foi o nosso orgulho selvagem [...]. (Fernandes citado por Oliveira 2006, p.142-3)

4 Florestan Fernandes: um autor socialista

A obra de Florestan Fernandes ao longo de seu percurso recebe forte influência do marxismo, pois as reflexões teóricas trazidas por Fernandes no decorrer de sua histórica luta a favor da escola e da

universidade públicas como local importante para a apreensão do conhecimento elaborado demonstram com clareza que o autor em debate recebe influência do marxismo alemão na fonte original, pois suas teses são afinadas com a ideologia alemã de Marx, quando diz que “A maior divisão entre o trabalho material e o trabalho intelectual é a separação entre a cidade e o campo. A oposição entre a cidade e o campo” (Marx e Engels, 1999, p. 78). Florestan Fernandes também tem essa compreensão de mundo alinhado com as idéias de Marx.

Nesse contexto, um dos maiores complexos existentes é a exploração do homem pelo homem a partir do modo de produção, que deixa de ser comunal, passando pelos diversos modos de produção até chegar ao processo de acumulação do capital, produzindo o excedente, tanto em termos de bens, como em termos de lucros e mais-valia.

Lembramos que nosso assunto não trabalha de modo direto essa temática, mas está interligado.

8

Nessa perspectiva teórica o pensamento de Florestan Fernandes focaliza, também como Marx, a luta de classes, no ímpeto de sociedades tipicamente capitalistas, a luta dos trabalhadores, as lutas sociais no campo e nas cidades. Nesse caminho teórico Marx escrever que (1980) a história das sociedades é a história da luta de classes. Essa questão é visível, tornando o ambiente social cada vez mais latente dentro desse contexto social antagônico em que vivenciamos periodicamente.

Atualmente no século XXI, passados mais de 150 anos do lançamento do Manifesto do Partido Comunista, compreendemos que a temática sobre o socialismo continua na ordem da dinâmica dos fatos políticos, sociais, econômicos, históricos. Por exemplo, as contradições sociais focalizadas pelas imagens e cenas do rural / urbano são mostradas pelas câmeras de televisões, máquinas fotográficas e lentes de variados tipos, olhares vividos analisando esse movimento que a humanidade vivencia no decorrer dos séculos. No século XXI, essa problemática se torna mais ainda palpável, colocando de um lado os grandes proprietários e do outro os despossuídos de bens materiais, de escolas, saúde, espaços de lazer. Esses aspectos criam um distanciamento social causado pelo modo de produção vigente e pelos antagonismos sociais.

Florestan Fernandes, assim como Marx, teorizou sobre a realidade social e explicitando a natureza das sociedades capitalistas exclutentes. O sociólogo brasileiro em debate dedicou sua vida e sua obra em defesa dos “de baixo” e da classe trabalhadora, tanto no parlamento, como nas ruas, em suas aulas, palestras, cursos nos sindicatos. Desse modo também proferiu Marx em seus escritos, defendendo em todas as tribunas por onde passava a força viva dos operários. Florestan atuou como poucos no parlamento em defesa dos debaixo emprestando sua voz ativa, reivindicando uma constituição popular que de fato e de direito favorecesse o povo brasileiro e as camadas mais simples da sociedade, os despossuídos de escolas, de bens,”os de baixo” como o próprio autor se referia em seus discursos e em seus textos.

9

Florestan Fernandes, de modo assemelhado a Karl Marx, configura com eminente valor social a importância das lutas sociais, dos movimentos

sociais, os embates travados com a classe política em todos os espaços sociais possíveis de lutas e debates. Por exemplo, as lutas políticas e ideológicas, as lutas jurídicas e institucionais. Laurez Cerqueira destaca na publicação *Perfis Parlamentares* a importância do assunto:

Em 1944, Hermínio Sacchetta fundou e assumiu a direção da Editora Flama, que se dedicava a publicar obras clássicas do marxismo, do próprio Marx, Engels, Kautski, Rosa Luxemburgo e outros, e Florestan foi convidado a traduzir o livro *Contribuição à crítica da economia política*, de Karl Marx. Além da tradução, ele escreveu uma introdução densa, instigante, bastante comentada e prestigiada pelos intelectuais da época. Nesse trabalho ele se comprometeu muito mais como sociólogo que como ativista político, mas foi exatamente essa realização que marcou sua trajetória de sociólogo, quando encontrou em Marx a riqueza e a modernidade de um pensador contemporâneo que o fascinou.

Depois foi a vez da organização dos seminários sobre *Economia e sociedade*, de Max Weber. Florestan analisou esta obra, profundamente, e teve uma participação decisiva nos debates com exposições que revelaram o cientista social maduro que era àquela altura, comprometido com as grandes causas dos oprimidos. Esse seminário teve importante repercussão no meio acadêmico e no movimento político da época (Cerqueira, 2004, p.69).

##### 5 A influência do marxismo na obra de Florestan Fernandes

Quando Florestan Fernandes traduziu originalmente a obra de Marx e Engels *Contribuição à Crítica da Economia Política*, em 1946, nota-se com evidência o interesse político que o sociólogo brasileiro tem em relação ao marxismo alemão. Compreendemos que o teórico o faz buscando propagar e difundir as idéias socialistas de Marx e Engels no Brasil desde os anos 1940. Realização ainda de modo tímida, pois vivenciamos a Era Vargas, perseguidor dessas teorias.

No mesmo sentido teórico analisamos que algumas das diversas obras escritas por Florestan Fernandes ressaltam de modo claro e consistente a sua opção política, quando publicou por exemplo, *Em busca* 10

*do socialismo, Da Guerrilha ao socialismo, A revolução cubana*, e todo o seu legado teórico confirmam a presença marcante de Florestan Fernandes, como cientista social unificando seu trabalho teórico com o do autor de *O Capital*.

A expressão usada pelo sociólogo “prefiro defender os que vêm de baixo” tornou-se uma das suas marcas intelectuais como o próprio autor costumava se referir em seus escritos, assim como no livro *Que Tipo de República?* Composto por uma coleção de textos durante o processo de elaboração da Constituição da República Federativa do Brasil, (promulgada em outubro de 1988), como em seus discursos na tribuna do Congresso Nacional, nas passeatas, palestras nas universidades públicas brasileiras. Destacamos, por exemplo, nos textos da obra citada, Congresso Constituinte, *embates eleitorais e luta pela vida, A luta popular pela Constituição, O Brasil na encruzilhada, Que democracia? Ainda as*

*diretas, A luta política, Os de baixo, O significado de 16 de abril, O povo nas ruas, A chama que não se apaga, A dor não seca, Testemunho e solidariedade, Poesia e verdade.*

Em diversos desses textos publicados em *Que tipo de República?*

Florestan Fernandes mostra como ocorreram os debates em Brasília, descreve com propriedade os embates no parlamento e as divergências de classes sociais de modo explícito detalhado pelo fundador da sociologia crítica no Brasil.

Nessa concepção teórica é voz corrente que a obra de Florestan Fernandes e sua atuação política e social, assim como a obra do autor, apontam para essas gerações e para as futuras um repensar sobre a teoria socialista de Estado e de organização da classe trabalhadora em âmbito nacional e internacional.

11

## 6 Florestan Fernandes influencia autores brasileiros

Florestan Fernandes por ser um autor de relevo internacional é reconhecidamente um exemplo para gerações de educadores e sociólogos, devido a sua coerência e prática política e social fundamentada na filosofia da práxis. Esse é o assunto que abordaremos nesse item, trabalhando de modo breve o pensamento de alguns autores que conviveram com Florestan Fernandes e que tiveram a oportunidade de contracenar com o autor em tela no parlamento, na militância, nos sindicatos, em sala de aula. Por exemplo, Mota, Cerqueira, Cândido, Martinez, Schnaiderman. Portanto é relevante explicitar que Florestan Fernandes influenciou diversas gerações de pensadores no Brasil e na América Latina. Sobre o tema Mota escreve que:

Mota (1998) refere-se a Florestan Fernandes como um dos cinco maiores cientistas sociais e intérpretes de nossa época, sempre rodeado de suas próprias reflexões. Florestan Fernandes era um questionador de si mesmo. Com sua origem pobre e despossuída, representava a classe dos “de baixo”, os excluídos pelo sistema “autocrático–burguês”, denominação criada pelo próprio teórico em estudo para definir o sistema exploratório vigente.

Cassado pela ditadura em 1970, Florestan Fernandes teve sua produção interrompida no Brasil e fragmentada, retornando nos anos 80 com a militância partidária efetiva, tendo a década de 90 coroada com a conquista do título de doutor *honoris causa* pela Universidade de Coimbra. A profunda sintonia entre o pensado e o vivido dava a Florestan Fernandes uma postura real de alguém em sintonia com os movimentos sociais classistas e com as teses que elaborou.

Compreender como se constrói um Florestan Fernandes em um processo histórico como o nosso é algo que muito intriga. Florestan Fernandes não era um estudioso que defendia o comum, o igual, a

12

repetição de padrões: sempre foi inquieto, ousado, corajoso, humilde e coerente, era alguém que compreendia as possibilidades diversas. Como diria Antônio Cândido (1995), “um grande homem”. Criou conceitos, cruzou teorias, respirou os livros de forma crítica e sempre com um olhar sistêmico. Como Marx (1980), discute em suas teses a prática combinada com a teoria, práxis, vivia da e na coerência.

Martinez (1998) relata que Fernandes, professor Emérito da Universidade de São Paulo e deputado federal por dois mandatos (1987-1995) pelo PT, partido ao qual se filiou em 1978 e não aderiu de primeira, após o convite feito por Lula em tom de brincadeira “Você é nosso aliado ou inimigo?”, Florestan Fernandes respondeu:

“Isso não pega comigo, porque eu tenho uma origem social inferior à sua. Para mim um operário tanto pode aderir a um movimento revolucionário socialista, ou ficar indiferente. Eu não sou um obreirista e não me ajoelho diante do deus operário. Para eu entrar no PT, quero que ele defina seu programa, esclarecendo melhor quais as opções que envolvem a sua presença como núcleo político da classe trabalhadora.” (Cerqueira, 2004, p.120).

Algum tempo depois de sua militância no PT, passou a perceber o partido como o único capaz de representar de forma efetiva as massas. Florestan Fernandes era o próprio partido político. Um ícone, passou parte de sua vida sem se filiar a nenhum, mantendo-se firme e tão fiel à suas convicções que era a própria representação de uma espécie de fortaleza. Florestan Fernandes inquietava, perturbava, não à toa. O desejo que a ditadura tinha de banir suas produções, de “matar” o acadêmico militante, sempre com falas e escritos muito bem fundamentados. Como escreve Martinez (1998), Florestan Fernandes era uma usina de pensamento crítico e de idéias firmes, e, continuando com o pensamento do autor citado, Florestan Fernandes transformava tristeza em alegria, depressão em vigor, dor em rebeldia e indignação.

Schnaiderman (1998) coloca algumas reflexões acerca das semelhanças entre dois intelectuais: Maiakóvski e Florestan Fernandes, 13

que, embora tenham vivido em países, culturas e tempos muito diferentes, entrelaçam-se politicamente. Maiakóvski era um fiel seguidor do partido comunista e consequentemente um defensor dos “de baixo” como Florestan Fernandes. Frases do tipo “gente é pra brilhar”, “ressuscita-me”, “antes morrer de vodca que de tédio.”, traduzem um pouco do espírito revolucionário que acompanhava o poeta russo. Assim, Maiakóvski apostava na causa que defendia e não desistiu, mesmo diante das críticas, revoltas e até escárnios. Maiakóvski foi o poeta da transformação social. Desejava e insistia em que as pessoas imaginasse o inconcebível, que se trabalhasse a imaginação, a criatividade, convivia com a possibilidade de transformação diariamente. Morrendo em 1930, Maiakóvski traz em suas falas e versos convicções compreensíveis, atuais e instigantes para os dias de hoje. Reunia o lírico, o épico e o político. Vemos de forma muito presentes passagens do poeta nos desejos do professor Florestan Fernandes, que, como o escritor russo citado, se movia pela esperança de melhores tempos.

Trazendo a concepção de Cândido (2001) sobre Florestan Fernandes, vamos compreendendo a existência de um relacionamento muito próximo, onde dois amigos irmãos se completavam. Conheceram-se em 1943, período no qual Cândido pensava que Florestan Fernandes não se interessava muito por política, embora já marxista não sectário. Ao contrário de Antônio Cândido, que estava se iniciando na vida política e

acabava muitas vezes se excedendo em suas posições, assim como Hermínio Shacchetta, que na ocasião era trotskista. Florestan Fernandes, ao contrário de ambos, contestava com muito mais liberdade.

Segundo Cândido (2001), o primeiro ato político de Florestan Fernandes foi o de traduzir e prefaciar o livro *Crítica da economia política*, de Karl Marx. Em 1944 era possível que Florestan Fernandes também tivesse aderido ao trotskismo. Nesse período Florestan Fernandes e Antônio Cândido tiveram o diálogo distanciado, pois o próprio Cândido considerava o trotskismo muito reformista. Com a “abertura democrática” de 1945, os grupos que viviam na clandestinidade puderam ver a luz. Foi

14

um tempo de muitas esperanças, acreditava-se na instalação do socialismo, sustentavam-se nas próprias ideologias bem fundamentadas e transportavam-se acima de si mesmos. A fortaleza do partido comunista era notável, embora boa parte das pessoas não dominasse seu significado. Sempre atrelavam o comunismo a salafrário, delator. A militância do professor Florestan Fernandes não nascia de condicionamentos partidários: brotava de sua própria consciência da necessidade de intervir de forma real e fundamentada nas questões socialistas. Para Cândido,

“A força de Florestan consiste em ter chegado a um modo pessoal de ser marxista, mostrando que o marxismo tem uma força extraordinária de aglutinação e flexibilização que lhe permite enfrentar as diferentes realidades, dando as respostas específicas que cada uma requer e a força de Florestan e de Caio Prado Júnior foi ter percebido que o marxismo é um instrumento para analisar de determinada maneira a situação do seu país, e não uma fórmula invariável a ser aplicada a qualquer contexto” (Cândido, 1998, p. 44).

A partir de vários estudos e pesquisas como esse citado, surge o que Florestan Fernandes chamava de Sociologia Crítica, que não se restringia somente a belas teorias ou a modelos pré-estabelecidos, mas a uma práxis comprometida com a transformação da realidade. Ainda como diz o amigo Antônio Cândido, Florestan Fernandes foi um dos poucos a transcender o espaço entre teoria e prática. Antônio Cândido o considerava uma personalidade anti-burguesa e um militante incansável que sempre perpassava o gabinete.

A dura realidade brasileira continua teimando em mostrar que as percepções do professor Florestan Fernandes não passam de utopias militantes acadêmicas, quando percebemos o constante favorecimento aos privilegiados. Sobre o tema, Valente (1998) coloca que Florestan foi um personagem complexo com muitas faces e fases:

“fundador da Sociologia Crítica no Brasil, antropólogo, educador emérito, defensor da escola pública, ensaísta consistente, formador de uma estratégia de transformação social no Brasil, pedagogo socialista revolucionário, militante comunista, parlamentar aplicado, tribuno do povo”. (Valente, 1998, p. 54)

15

Segundo Karl Marx, radical é aquele que vai à raiz dos problemas e questionamentos. Florestan Fernandes possuía essa característica, um

permanente coerente permeando teoria e prática. Florestan Fernandes acreditava na construção de uma sociedade onde o consumismo, o lucro e a competição fossem trocados pela solidariedade, felicidade e liberdade humanas. Florestan Fernandes foi capaz de mostrar a realidade nua e crua de um país que vive à mercê de outros países, não carregando em sua prática autonomia política.

## 7 Conclusão

De acordo com Florestan Fernandes, para o cientista político não existe neutralidade possível: o intelectual deve optar entre o compromisso de lutar ao lado dos explorados ou dos exploradores; o homem é sobretudo classe dominada ou classe dominante, em seu discurso e em sua práxis. Desse modo a práxis desse autor é coerente com sua prática social e política. Na esteira do marxismo a obra sociólogo em discussão ressalta a importância da luta dos trabalhadores para a formação da consciência política, da consciência de classes, para a organização de partidos comprometidos com o ideário socialista e a construção de espaços e escolas direcionadas para a escolarização / formação da classe social historicamente explorada e expropriada de seus direitos.

Florestan Fernandes é um autor de linhagem marxista. Sua vida e sua atuação política foram principalmente direcionadas para a classe trabalhadora e para os oprimidos. O teórico e sociólogo conseguiu mostrar aos trabalhadores do Brasil a importância da conscientização política, a relevância da participação dos “de baixo”, dos sindicalistas nas lutas políticas e sociais. Outro ponto de destaque é a luta de Florestan Fernandes em defesa da Escola e da Universidade Pública brasileira, movimento idealizado e organizado pelo parlamentar com o engajamento dos movimentos sociais, estudantis, sindicais.

16

## 8 Referências

Antônio, Cândido. **Florestan Fernandes**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

\_\_\_\_\_. **Um militante incansável**. In: Florestan Fernandes ou o sentido das coisas. (org). Martinez, Paulo Henrique. São Paulo: Boi tempo, 1998.  
Cerqueira, Laurez. **Florestan Fernandes - Vida e Obra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

\_\_\_\_\_. Perfis parlamentares – Congresso Nacional, Brasília, 2004.

Fernandes, Heloísa Rodrigues. **Amor aos livros** – reminiscências de meu pai em sua biblioteca. . In: Florestan Fernandes ou o sentido das coisas. (org). Martinez, Paulo Henrique. São Paulo: Boi tempo, 1998.

ENGELS, F. (1939). *Dialética da Natureza*, Editora: Leitura S.A . Rio de Janeiro. S/d.

Martinez, Paulo Henrique. **Um mestre perturbador**. In: Florestan Fernandes ou o sentido das coisas. (org). Martinez, Paulo Henrique. São Paulo: Boi tempo, 1998.

Marx, Karl. A Ideologia Alemã – Hucitec. São Paulo, 1999.

Marx, k.; Frederich Engels. **Trabalho Assalariado e Capital**. São Paulo: Global 1980.

Mota, Carlos Guilherme. Florestan: memória e utopia. In: Florestan Fernandes ou o sentido das coisas. (org). Martinez, Paulo Henrique. São

Paulo: Boi tempo, 1998.

OLIVEIRA, Marcos Marques de. **O articulista Florestan Fernandes: ciência e política como base de uma pedagogia socialista**. Tese de Doutorado. Niterói, RJ, UFF. 2006.

17

Schnaiderman, Boris. **Leituras de Florestan Fernandes: Vladimir Maiakóvski**. In: Florestan Fernandes ou o sentido das coisas. (org).

Martinez, Paulo Henrique. São Paulo: Boi tempo, 1998.

Toledo, de Caio Navarro. **Utopia e socialismo em Florestan Fernandes**.

In: Florestan Fernandes ou o sentido das coisas. (org). Martinez, Paulo Henrique. São Paulo: Boi tempo, 1998.

Valente, Ivan. **Florestan, o PT e o socialismo**. In: Florestan Fernandes ou o sentido das coisas. (org). Martinez, Paulo Henrique. São Paulo: Boi tempo, 1998.

#### **REVISTA**

Antônio, Cândido. Para saudar um grande homem. Revista ADUSP, edição especial, outubro de 1995.

Florestan Fernandes. Universidade e talento. Revista ADUSP, edição especial, outubro de 1995.

## **DA FÁBRICA À ESCOLA: ESCOLA NOVA E PEDAGOGIA DA QUALIDADE TOTAL**

José Rômulo Soares, Doutor, [romulosoaresjr@yahoo.com.br](mailto:romulosoaresjr@yahoo.com.br), UECE.

O nascimento da sociedade moderna, liberal e contratual do século XVIII, efetivou o poder burguês na direção social. A nova classe dirigente, a burguesia, pretendia criar uma sociedade formada por proprietários livres e por trabalhadores também livres.

A burguesia fará, a partir daí, todo esforço para romper com o passado medieval, tanto no nível infra-estrutural, como superestrutural. Sobre este esforço, vale a pena transcrevermos um trecho, embora um pouco longo, de Marx e Engels, sobre o caráter revolucionário da burguesia:

A burguesia, sempre que obteve o domínio, pôs termo a todas as relações feudais, patriarcas e idílicas. Desapiedadamente, rompeu os laços feudais heterogêneos que ligavam o homem aos seus „superiores naturais“ e não deixou restar vínculo algum entre um homem e outro além do interesse pessoal estéril, além do „pagamento em dinheiro“, insensível. Afogou os êxtases mais celestiais do fervor religioso, do entusiasmo cavalheiresco, do sentimentalismo filisteu nas águas geladas do calculismo egoísta. Converteu mérito pessoal em valor de troca. E no lugar de inumeráveis liberdades privilegiadas irrevogáveis, implantou essa liberdade única, inescrupulosa – mercado livre. Em uma palavra, substituiu a exploração velada – por ilusões religiosas e políticas pela exploração aberta – imprudente, direta e brutal. (...) Reduziu a relação familiar a uma mera relação de dinheiro (...) Realizou

maravilhas que superaram de longe as pirâmides egípcias (...)" (Marx & ENGELS: 1997, p. 12, 13).

Ainda sobre seu caráter revolucionário, Marx afirma: "A burguesia, não pode existir sem revolucionar, constantemente, os instrumentos de produção e, desse modo, as relações de produção e, com elas, todas as relações da sociedade" (Marx & ENGELS: 1997, p. 13).

Este novo modo de produção industrial e urbano, tendo como base de sustentação a grande indústria, que conquistara o resultado de diversos avanços científicos e tecnológicos, principalmente com a introdução da maquinaria no processo produtivo, viria divulgar uma concepção de mundo que estivesse de acordo com a garantia de continuidade dele. Nesse aspecto, os ideais iluministas, que tentavam conciliar valores universais com interesses individuais, seriam o sustentáculo para a continuação da defesa das bandeiras revolucionárias relativas à liberdade, igualdade e fraternidade, base filosófica do humanismo burguês.

Traria também uma concepção de harmonia universal, visando atender às necessidades de mundialização inerente ao capital, no sentido de tentar resolver suas próprias crises de superprodução. Este caráter cosmopolita da burguesia viria contribuir para a construção de uma visão da totalidade social, no sentido da classe trabalhadora, sua maior inimiga, compreender a importância do internacionalismo no enfrentamento com a classe dominante, o que levaria a Marx e Engels no Manifesto Comunista ao apelo à união de todos os trabalhadores do mundo, no intuito da realização da revolução socialista mundial.

A explicação da realidade pela via das grandes narrativas, e num sentido totalizante, no entanto, não superaria a contradição teoria versus prática, mas, ao contrário, a aprofundaria, visto que o novo modo de produção mantinha uma sociedade de classes, separando possuidores e despossuídos, além de fragmentar cada vez mais o processo de trabalho nas fábricas, transferindo diversas atividades manuais para as máquinas, e dando ao trabalho um caráter abstrato.

Além dos seus métodos de trabalho, que mantêm estreitas relações com as necessidades de manutenção da sociedade do capital, o próprio fundamento da sociabilidade burguesa, que é a defesa da propriedade privada, é também sua essência, como causa e consequência da divisão entre os homens e da separação entre teoria e prática.

Apesar de não ter criado a propriedade privada, a burguesia será sua maior defensora e usará de todos os recursos materiais e espirituais, inclusive a violência física ou simbólica, para defendê-la.

Como se dá no contexto da modernidade burguesa, a relação entre os homens quanto à contradição necessidade versus liberdade, já que esta é formada por homens livres? Chauí diz que a física moderna de Galileu (1564-1642), Bacon (1214-1294) e Descartes (1596-1650), modifica a teoria da causalidade, reunindo as quatro causas de Aristóteles, em apenas duas, pois considerava

(...) que a natureza age de modo inteiramente mecânico, isto é, como um sistema necessário de relações de causa e efeito, tomando a causa sempre e exclusivamente no sentido de causa motriz e eficiente (CHAUÍ, 1981, p. 11, 12).

Nesse sentido, diz ainda a referida filósofa, que não há causas finais na natureza, embora se conserve no plano metafísico, além da causa eficiente, a causa final, que se refere “a toda ação voluntária e livre, ou seja, refere-se à ação de Deus e à dos homens” (CHAUÍ, 1981, p. 12).

Esta separação abrirá espaços para interpretações prejudiciais ao desenvolvimento humano, como em Descartes, que identifica o corpo humano como “Animal máquina”, ou seja, um autônomo, uma máquina natural que obedece à causalidade eficiente por sua vontade e pro isto é livre. Esta liberdade, diz Chauí, “se caracteriza pela união de um corpo mecânico e de uma vontade finalista” (CHAUÍ, 1981, p. 13) movida pelo espírito, num sentido estritamente idealista, e se realiza pelo trabalho, “uma das expressões privilegiadas do homem como ser natural e espiritual” (CHAUÍ, 1981, p. 13).

A autora acima citada relaciona o sentido do predomínio agora da valorização do trabalho com as necessidades atuais do desenvolvimento da nova sociedade que precisava convencer milhares de trabalhadores livres a exercer suas funções obreiras na indústria. Diz ainda que esta sociedade produziu dois tipos de homens livres: o burguês, proprietário privado, e o trabalhador, despojado de meios para trabalhar.

O lado livre e espiritual do trabalho é o burguês, que determina os fins, enquanto o lado mecânico e corpóreo do trabalho é o trabalhador, simples meio para fins que lhes são estranhos. De um lado, a liberdade. Do outro, a necessidade, isto é, o automático. (CHAUÍ, 1981, p. 16).

Temos, nesta realidade, um homem não-homem, estranhado, que, num sentido lukacsiano, não realiza um pôr teleológico livre, porquanto não se satisfaz como ser humano naquela

atividade, que é a parte vital da sua própria construção, entendida num plano ontológico, que é o trabalho.

Sendo, portanto, uma sociedade de classes, como agirá a burguesia em relação à educação escolar? Saviani (1994) sustenta que esta instituição nasceu com a divisão dos homens em classes, o que a burguesia entende muito bem. Deste modo, para manter sua própria sociabilidade, a burguesia criará uma escola para os proprietários e outra para os não-proprietários, ou seja, os primeiros terão um lugar para exercitar o diletantismo ou as coisas do espírito, sendo formados para pensar e dirigir, enquanto os últimos serão preparados para a produção. Como afirma Arroyo (1985), para estes, as únicas portas que estarão abertas serão as das fábricas, das prisões e dos manicômios. Serão, portanto, treinados de acordo com as necessidades do mercado de uma sociedade não planejada e receberão educação em doses homeopáticas de acordo com as necessidades do avanço tecnológico, como já dizia Adam Smith (1723-1790). Receberão se preciso cursos rápidos de atualização e de requalificação para melhor realizarem a mais-valia.

Na forma atual que toma o processo de produção capitalista, que é o modelo toyotista, os trabalhadores (que o capital agora quer denominar de colaboradores ou trabalhadores do conhecimento), enriquecerão suas tarefas, enriquecerão seus patrões, mas ainda não se enriquecerão, já que produzirão maior quantidade de mais-valor, através do avanço tecnológico, enquanto assistem ao seu empobrecimento. A fórmula usada hoje pelo capitalismo mundial parece ser uma forte dose de darwinismo social, junto a elementos da teoria do capital humano e até da teoria da população (Malthus). Como demonstra Forrester (1997), há uma multidão de seres humanos que deixaram de ter razão de existir, já que para a lógica do sistema, estes não são mais necessário à obtenção do lucro e não há lugar para os mesmos no mundo do trabalho. Sem função social, resta ao sistema “(...) destruir o estatuto dos humanos, deteriorar vidas ou até dizimá-las.” (FORRESTER, 1997, p. 31).

É neste sentido que o capitalismo hoje se articula na busca de superação de sua crise estrutural, marcada pela queda da taxa de lucro, pelo aumento da taxa de juros e pela destruição de suas forças produtivas, devido à crise de superprodução. Sobre a atualidade deste fenômeno, é importante fazermos uma citação de Marx e Engels:

(...) a moderna sociedade burguesa (...) assemelha-se ao feiticeiro (*Hexenmeister*) que há não pode controlar as potências infernais por ele postas em movimento. Há mais e uma década, a história da indústria e do comércio não é senão a história da revolta das forças produtivas modernas relações de produção, contra as relações de propriedade que são a condição de existência da burguesia de seu domínio. Basta mencionar as crises comerciais que, com seu periódico retorno, põe em questão e ameaçam cada vez mais a existência de toda a sociedade burguesa. Nas crises comerciais é destruída regularmente um grande parte não só dos produtos fabricados, como também das forças produtivas já criadas (...). A sociedade vê-se repentinamente reconduzida a um estado de barbárie momentânea; é como se uma situação de miséria (*eine Hungersnot*) ou uma guerra geral de extermínio houvessem suprimido todos os meios de subsistência; o comércio e a indústria parecem aniquilados, por quê? Porque a sociedade possui demasiada civilização, demasiados meios de subsistência, demasiada indústria, demasiado comércio. As forças produtivas disponíveis já não favorece mais o desenvolvimento das civilizações burguesas de propriedades (...). As relações burguesas tornaram-se estreitas demais para conter a riqueza por elas mesmas criada. E de que modo a burguesia vence tal crise? De um lado, através da destruição forçada de uma massa de forças produtivas; de outro, através da conquista de novos mercados e da exploração mais intensa dos antigos. De que modo, portanto? Mediante a preparação de crises mais gerais e mais

violentas e a diminuição dos meios de evitá-las. (MARX & ENGELS, 1997, p. 71, 72).

Eis uma contradição fundamental do capitalismo monopolista contemporâneo, que alcançou alto desenvolvimento de suas forças produtivas, junto ao nível de mundialização de seu domínio, nunca antes visto, ao passo que aprofunda as desigualdades e a exclusão, inclusive no interior dos países centrais, revelando uma forte contradição entre as forças produtivas e as relações de produção vigentes.

Dessa forma, o capitalismo monopolista reestrutura suas relações em todos os setores da vida social, dentre os quais se destaca a educação, em estreita relação com os interesses econômicos das forças imperialistas mundiais. Estas, representadas pelos grandes conglomerados econômicos internacionais, com sede nos países centrais, e com o controle do aparelho estatal destes e dos países periféricos.

Nessa nova fase de desenvolvimento, ou nova revolução científico-técnica, nos diz Saviani (1994), as próprias operações intelectuais são transferidas para as máquinas, que alcançaram um alto grau de complexidade e exigem maior poder de abstração, formação geral sólida e a capacidade de manejar conceitos. Tais necessidades da produção irão definir as políticas de organismos internacionais, como BIRD, OCDE, NAFTA, UNICEF, OIT etc., que influenciarão os ministérios de educação de quase todos os países do mundo na redefinição de seus projetos educacionais e de formação profissional.

Assim, erguem-se novas propostas de organização e administração da sociedade, das empresas e da educação. Desta forma, são propostas novas políticas e novos processos que visam redefinir o sistema educacional, de modo a atender às novas necessidades da sociedade do capital. É nesse contexto e, somente nele, que devemos buscar compreender a redefinição de uma pedagogia para a escola e não só para ela, pois, esta nasce na fábrica, nas relações de produção, e deve a todo custo ser remetida à toda sociedade e influenciar todo o seu modo de vida.

Tal pedagogia, devemos lembrar, não surge magicamente da cabeça de algum teórico iluminado, nem da bondade ou maldade de alguns intelectuais a serviço do capital, mas é fruto das reais necessidades do movimento da sociedade capitalista e da busca de solução das suas crises e principalmente, como enfrentamento à organização operária.

Antunes (1995) refere-se à atual crise capitalista que toma sérios contornos a partir de 1973, caracterizada pela queda da taxa de lucro nos países centrais, aliada a uma forte tendência recessiva, que, junto com o desenvolvimento da tecnologia, tem causado a destruição das forças produtivas, alto índice de desemprego e empobrecimento da população em todo mundo, fatos característicos do que Marx denominou de crise de superprodução.

Assistimos, também, a um grande número de falências e fusões (leia-se absorções) de empresas e ao crescente domínio do capital monopolista, que hoje atua como empresas transnacionais. O momento também é caracterizado pelo enfraquecimento dos estados nacionais frente a este poder.

A materialidade das relações sociais é marcada pela imposição das forças do capital monopolista, cada vez mais concentrado e centralizado, reforçador do imperialismo do grupo que detém o capital industrial, financeiro e comercial, que aumenta seu poder sobre as economias dependentes. Assistimos ainda ao fracasso das teorias que pregam o

evolucionismo econômico e ao retorno do darwinismo social, pois a sociedade assume caráter cada vez mais excludente, inclusive nos países centrais, onde crescem o desemprego, o crime e a prostituição e o tráfico de drogas.

É neste contexto que queremos desconstruir o discurso dominante de que temos uma economia globalizada e homogênea, mediada pela mão invisível da concorrência. Esta é uma das grandes ilusões que têm sido vendidas nos últimos tempos e que muitos têm absorvido acriticamente, pois o que ocorre, na realidade, é o que Chesnais (1996) chama de mundialização do domínio do capital, processo que se dá sob bases altamente desiguais e combinadas, impositoras das regras necessárias à continuação do domínio do grande capital, e onde o protecionismo estatal e o desvio de recursos públicos para o setor privado, em detrimento dos setores sociais, atuam de forma eficiente, ao mesmo tempo em que aprofunda-se o fosso existente entre países pobres e ricos e entre as classes sociais no interior destes.

Todo este movimento se dá na luta do capital por sua própria sobrevivência, que deve, em primeiro lugar, atacar os trabalhadores e suas organizações, flexibilizando as relações do trabalho, investindo em tecnologia e criando uma nova pedagogia para a fábrica. Para Freitas, É o capitalismo reagindo e tentando deter a história. Tentando postergar seu fim. Através da implantação de novas formas de exploração do homem que garantam mais algum tempo de sobrevida a uma forma de organização social apodrecida (FREITAS, 1994, p. 121).

Na nova organização da produção, que é o modelo toyotista, participação, criatividade e autonomia são palavras chaves para se alcançar os objetivos. A participação se dá com o envolvimento nas atividades dos grupos, já que o trabalho em equipes é usado regularmente neste novo modelo, e a criatividade deve ser um elemento essencial na resolução de problemas complexos que por ventura venham a acontecer durante a produção. O conceito de autonomia está estreitamente relacionado à iniciativa, em tomar decisões, e como nos dois anteriores, ao “vestir a camisa” da empresa, já que para o discurso do toyotismo não existe confronto entre o capital e trabalho, pois todos são “funcionários, parceiros, associados, membros da tripulação”, ou ainda, “colaboradores.” O conhecimento, aliado à informação, é considerado fator preponderante para medir a competência do indivíduo. Daí decorre a necessidade de uma formação básica de uma cultura geral, que, aliadas á formação continuada daquele que realiza as tarefas, o instrumentalizarão para o exercício das atividades complexas da era tecnológica.

Esta nova era parece exigir trabalhadores polivalentes, rompendo portanto com o trabalhador parcial do taylorismo/fordismo. Exige um trabalhador sempre disposto a aprender e a aprender a fazer, já que a tecnologia avança a cada dia, e a concorrência sempre beneficia quem está na frente, em nível de maquinaria.

O trabalho deve ser de máxima qualidade para total satisfação do cliente, que alcança grande poder, na nova era, inclusive escolhendo o modelo e a qualidade do produto que deseja (um carro, por exemplo), antes mesmo de ser fabricado. Temos, assim, o rompimento da produção em massa, artifício usado como forma de combater a superprodução. Segundo Lima (1995, p. 44, 45), o novo trabalhador precisa possuir os seguintes pares contraditórios de características: competição e cooperação, individualismo e solidariedade, autonomia e obediência, questionamento e integração, sensibilidade e dureza, desconfiança e intimidade. Deve ainda ser generoso, viril, simpático, emocionalmente controlado, fanático pela empresa, eliminador

de dúvidas e de remorsos, megalomaníaco, teatral e jogador. As últimas características devem ser desenvolvidas especialmente pelos gerentes.

### **PEDAGOGIA DA QUALIDADE TOTAL E ESCOLA NOVA**

O capitalismo internacional, e suas novas formas de organização e gestão de empresas, busca transferir para todas as instituições da sociedade, quer sejam públicas ou privadas, os tipos de relações necessárias à manutenção de seu domínio.

Além das mudanças ocorridas no aspecto organizacional e gerencial, o sistema atua cotidianamente no nível superestrutural, objetivando mudar o estilo de vida, os costumes, a cultura e o lazer, como as relações parentais de amizade e sexuais.

O sistema educacional e a organização escolar não poderiam deixar, portanto, de serem alvo das mudanças pretendidas pelo capitalismo, neste momento de tentativa de reestruturação de sua produção, já que a própria natureza desta última parece exigir um ajuste substancial nos primeiros, para que o capital possa melhor atingir seus objetivos. As reformas de ensino propostas pelos ministérios de educação, em todos os graus, principalmente no ensino técnico e profissionalizante, não podem ser compreendidas sem levarmos em conta essa realidade.

Todas as reformas propostas visam alcançar os objetivos traçados pelo Banco Mundial, OCDE, FMI, UNESCO etc., que têm insistido na formação básica comum (currículo nacional) aliada ao atendimento das peculiaridades ou vocações das regiões (mercado local), com o intuito de preparar mão de obra para disputar a empregabilidade do mercado de trabalho.

Como no processo produtivo, o novo discurso presente na educação propõe a participação, a criatividade e a autonomia, entendidas como adesão ao projeto político-pedagógico traçado no topo da hierarquia e na busca de parcerias com o setor privado para financiar as atividades da escola. Para os teóricos da nova pedagogia escolar do capital, a escola deve, como toda empresa, ser eficiente na prestação de seus serviços ou na oferta do seu produto, no caso a educação, para interia satisfação dos clientes, os alunos e seus pais, que também devem participar ativamente no processo interno de tomada de decisões. Esta instituição deve racionalizar recursos humanos e materiais, buscando sempre maior qualidade, para que possa ser avaliada como ótima e receber sempre mais recursos públicos ou privados.

Estreitamente ligada ao processo de produção toyotista, e nascida com ele, a Pedagogia da Qualidade Total se coloca como aquela que irá organizar, de modo teórico e prático, os interesses do processo de acumulação flexível, pretendendo relacionar educação e trabalho, no sentido de rearticular o domínio das forças do capital.

A didática desta nova pedagogia prioriza o trabalho em grupo e o método de solução de problemas, ao mesmo tempo em que valoriza a experiência anterior, reserva importante papel à comunicação e estimula o controle da emoção, todos aspectos advindos da pedagogia da fábrica. Segundo seus defensores, a escola ensinará efetivamente essas habilidades e competências, em nome do desenvolvimento econômico e social, o que entendemos como defesa do processo de reestruturação pós-fordista.

Este discurso vem sendo assumido há mais de dez anos pelo Banco Mundial (BIRD), pelo Fundo das Nações Unidas Para a Infância (UNICEF) e, em consequência, por vários países, em seus planos decenais de educação, dentre os quais, o Brasil:

Para o país se desenvolver, impõe-se um profundo ajuste econômico e financeiro, que torne possível um **novo mundo de imersão na ordem econômica internacional** (...) serão necessários novos critérios de planejamento educativo e das relações entre a escola e a sociedade (...) Formar cidadãos para o pluralismo, para o senso de tolerância, de solidariedade e de solução pacífica dos conflitos (BRASIL, 1983, p. 21, grifos nossos).

A constituição de uma nova pedagogia do capital, elaborada a partir das necessidades inerentes à continuação da sociabilidade burguesa, deve ser compreendida no contexto caracterizado não só pela crise do capitalismo mundial, mas também pelo fracasso do socialismo real e pelo consequente fim da guerra fria.

Frente ao clima de desordem e caos experimento nos grandes centros urbanos, à irrazão presente no fanatismo religioso e na violência sem limites, ao caráter fragmentado e fugido do quadro social e à tendência ao niilismo, aspectos superficiais da realidade, bem descritos pelos autores pós-modernos, o capital tenta articular as formas mais eficazes de atuação para garantir sua continuação, sendo hoje um gigante de pés de barro. Ao mesmo tempo em que tenta se impor como modelo único, já que “a história acabou” (FUKUYAMA, 1992) e as utopias morreram, a sociedade do capital é obrigada a assistir à explosão das contradições inerentes à sua estrutura, reveladas na crescente exclusão social, na qual busca convencer, pela ideologia, que estes fenômenos são simples disfunções relacionadas a desvios do comportamento humano, ao egoísmo, a radicalismo estéreis ou a fanatismo políticos ou religiosos. Busca desesperadamente esconder a ponta desse *iceberg*, do qual não conhecemos suas últimas dimensões, com vistas à sua própria sobrevivência. Como estratégia, combina controle e participação, no intuito de reprimir e se manter, ao mesmo tempo em que cria a ilusão de que é eficiente economicamente e democrático socialmente.

Seguindo este raciocínio, Colete Ramos declara não acreditar em gestão autocrática que tenha por base a dominação. Fundamentada em Deming e em Glasser, a autora diz que esse modelo administrativo “(...) transforma dirigentes e trabalhadores em adversários (...) e (...) não funciona porque conduz a um trabalho de baixa qualidade” (RAMOS, 1992, p. 45). A autora aposta nas mudanças internas de caráter organizacional, imputando a elas a capacidade de resolver problemas profundos, como, por exemplo, o antagonismo de classe, que a mesma finge nem conhecer. Sua pedagogia da Qualidade Total, aponta menos para a democracia e mais para o controle.

O controle se dá com vistas à concentração e à centralização, onde o capital recorre ao aparato ideológico e, quando necessário, aos órgãos de repressão. A democracia tem como principal exemplo a representação parlamentar e o desejo de cooptação de todos para que executem “com participação”, o que já foi decidido no topo da hierarquia. Este processo deve acontecer sem conflitos, já que o fantasma do comunismo não mais assombra e que as diferenças entre os homens são secundárias, pois suscita a competição, onde deve vencer a criatividade e a competência. Neste contexto, a combinação de teoria comportamental (centralização, eficiência, objetividade, racionalização, planejamento vertical, etc.), e liberalismo virtual (falsa participação, falsa democracia, falsa criatividade e trabalho em grupo), revela o verdadeiro simulacro que é o conceito de liberdade definido pela nova pedagogia do capital presente na fábrica (o toyotismo) e na escola (a Pedagogia da Qualidade Total).

Seu conceito de autonomia, criatividade e participação repousa nos argumentos que acabamos de citar, ou seja, na mera execução de tarefas já decididas pelo grupo social dominante. Este conceito tem o mesmo sentido no pragmatismo. Em ambos, participação e criatividade devem ser instrumentos de uso utilitário de raciocínio daqueles que realizam as tarefas, que devem colocar sua inteligência a serviço do estabelecido para melhorá-lo, mas jamais para modificá-lo em sua essência. O indivíduo crítico exigido é um crítico das aparências. Como exemplo, vejamos as palavras de Lourenço Filho:

A educação deve aspirar, sem dúvida, ao desenvolvimento das capacidades do pensamento crítico independente, em cada pessoa existente. Mas tal desenvolvimento não se dá no vazio, fora dos costumes e tradições culturais, sejam técnicas, científicas, artísticas ou religiosas, nem é possível também sem que, nos indivíduos, se estabeleçam sentimentos de lealdade do indivíduo a grupos e instituições, que tudo isso conservem. (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 250, 251).

Aliado ao conceito de autonomia, temos a proposta de descentralização, que pode ser identificada, tanto na escola nova, quanto na P.Q.T, como tendo objetivos semelhantes aos acima citados, somados à famosa participação da comunidade, hoje tão em moda, que transforma autonomia em adoção de parcerias da instituição pública escolar com empresas financiadoras das atividades da escola, e com a crescente retirada da responsabilidade do estado sobre esta.

Para os escolanovistas, no entanto, a escola deveria ser financiada com recursos públicos, ponto discordante entre Escola Nova e P.Q.T, que defende o contrário, verdadeiro retrocesso político na perspectiva dos interesses populares.

A relação entre trabalho e educação aparece como ponto de interesse central tanto na Escola Nova, como na P.Q.T Este, como todos os outros aspectos destas propostas, revela o tipo de sociedade que desejam defender.

Anísio Teixeira, (1994, p. 81), aliás, mostrou-se bastante claro, ao dizer que não desejava construir o socialismo, mas “(...) o melhor capitalismo (...) no qual o trabalho (...) não se conservasse servil (...).” Vejamos de forma mais completa suas palavras:

A escola pública universal e gratuita não é doutrina especificamente socialista, como não é socialista a doutrina dos sindicatos e do direito à organização dos trabalhadores, antes são esses os pontos fundamentais por que se afirmou e possivelmente ainda se afirma a viabilidade do capitalismo ou remédio e o freio para os devidos que o tornariam intolerável.

A sobrevivência do capitalismo, em grande parte do mundo, não se explica senão por esses dois recursos ou instrumentos de defesa contra a desigualdade excessiva que o capitalismo provocaria e provoca sempre que faltam ao povo escola pública e sindicato livre (TEIXEIRA, 1994, p. 81).

Embora possamos identificar discordância entre as duas teorias quanto à melhor forma de gerir o capitalismo, pois é claro, para nós, que o toyotismo hoje defende a desigualdade e ataca a organização dos trabalhadores, a defesa do modelo democrático acidental os une. Neste sentido, a defesa da liberdade transforma-se em nível ideal, no direito de competir. A sociedade de classes deve ser mantida, embora em Teixeira assuma o caráter de uma sociedade de “(...) classes abertas e de livre e fácil acesso (...)” (TEIXEIRA, 1994, p. 81).

O trabalho toma, como em toda sociedade, o papel de construtor social, e a educação, o de elemento necessário ao acesso ao primeiro. Para a Escola Nova, a união entre ambos instala a competência necessária ao exercício da cidadania:

(...) Percebemos hoje melhor que o trabalho, o treino depois de uma boa educação geral, pela profissional, faz e mais facilmente prática, pelos estágios de serviço, acompanhados de estudos intensivos ligados a essa prática. (TEIXEIRA, 1994, p.153).

Para a P.Q.T., essa educação geral objetiva proporcionar, em nível cognitivo, capacidades de generalização, no qual o trabalho possa adquirir:

(...) Habilidades de comunicação e expressão oral e escrita, de cálculo e raciocínio lógico, estimulando a criatividade, a capacidade decisória, habilidade na identificação e solução de problemas e, em especial, de saber como aprender (...) (MEC, 1993, p.37).

É, portanto, uma visão meramente instrumental do saber, atingindo também a necessidade da polivalência exigida pelo mercado de trabalho, ora para manter a concorrência entre trabalhadores, ora como necessidades do próprio processo de produção e ora, à moda dos economistas filantropos, para facilitar o acesso a um novo emprego, em caso de demissão.

É, pois, neste contexto que Escola Nova e P.Q.T. defendem uma pedagogia da atividade, onde pensamento e ação estejam unificados, e o trabalho em equipe seja a regra, com que pretendem romper com o dualismo teoria versus prática e oferecer democracia e liberdade para indivíduos autônomos e participativos.

Ora, estas pedagogias apresentam-se, para nós, como idealistas, portadoras de discursos que não condizem com a realidade das relações econômicas, políticas e sociais às quais o mundo hoje assiste e assistiu, à época de Teixeira, embora hoje agravados, com a imposição dos interesses do capital monopolista, em contraposição à qualquer perspectiva de ideias libertadoras e igualitárias.

Ademais, são pedagogias que, ao comprometerem-se com a defesa da propriedade privada, não conseguem romper com a contradição teoria versus prática, já que esta encontra sua raiz justamente naquela. Decorre daí, que sua concepção de cidadania, mesmo em seu conteúdo burguês, também fica afetada, pois, ao proporem promover o homem pela educação e pelo trabalho, ou pela união de ambos, continuam a manter o sentido alienado desta relação, pois separam a sociedade em proprietários e não-proprietários, onde predominam os interesses dos primeiros.

São, pois, pedagogias que enfatizam o aspecto técnico, prático, utilitário, instrumental e imediatista, no intuito de colocar a relação trabalho/educação a serviço dos interesses do pragmatismo econômico da sociedade do capital e continuar a produzir “homens partidos”, como já denunciava Drummond<sup>1</sup>.

1 Cf. o poema “nosso tempo”, de Carlos Drummond de Andrade.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, C. D. de. **Rosa do povo**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

- ARROYO, M. A escola possível é possível? In: ARROYO, M. **Da escola carente à escola possível**. São Paulo. Edições Loyola, 1985.
- ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Campinas,SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1995.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de educação Fundamental. **Plano Decenal de Educação para Todos**. 1993-2003. Brasília: MEC, 1993.
- CHAUÍ, M. **O que é ideologia**. São Paulo: Editora Brasiliense. 1981. (Coleção Primeiros Passos).
- CHESNAIS, F. **A mundialização do capital**. Tradução: Silvana Finzi Foá. São Paulo: Editora Xamã, 1996.
- FORRESTER, V. **O horror econômico**. Tradução: Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1997.
- FREITAS, L. C. “Neotecnismo e formação do educador.” In: ALVES, N. (Org.) **Formação do educador: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 1992.
- FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Tese (Livre Docência). 1994. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- LIMA, M. E. A. **Os equívocos da excelência. As novas formas de sedução nas empresas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao estudo da Escola Nova**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- MARX, K & ENGELS, F. **Manifesto do partido comunista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. (Coleção Clássicos do Pensamento Político).
- MARX, K. (1996a) **Para a crítica da economia política** (Os Pensadores). São Paulo: Nova Cultural, 1996.
- RAMOS, C. **Excelência na educação: a escola da qualidade total**. Rio de Janeiro: Qualitymark Editora, 1992.
- RAMOS, C. **Pedagogia da Qualidade Total**. Rio de Janeiro: Qualitymark Editora, 1994.
- SAVIANI, D. “O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias” in FERRETI, C. J. et all. **Novas tecnologias, trabalho e educação. Um debate multidisciplinar**. Petrópolis (RJ): 1994.
- TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio**. Rio de janeiro: Ed. UFRJ, 1994, 5<sup>a</sup> edição.

## **O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: A ESCRITA ESPONTÂNEA COMO COMPONENTE DESSE PROCESSO**

Amanda Nunes Pereira <sup>1</sup>

[amandanunes-1@hotmail.com](mailto:amandanunes-1@hotmail.com)

Graduanda em pedagogia pela UFPB

Laize Helena Alves da Silva <sup>2</sup>

Graduanda em pedagogia pela UFPB

[laizinha\\_helena@hotmail.com](mailto:laizinha_helena@hotmail.com)

Anara Nunes pereira

3 Graduanda em pedagogia pela UFPB

[anaranunes@hotmail.com](mailto:anaranunes@hotmail.com)

Geralda Macedo (Orientadora) <sup>3</sup>

Professora Doutora em educação da UFPB

[manamacedo@uol.com.br](mailto:manamacedo@uol.com.br)

**Resumo:** Apresentamos, neste artigo, considerações fundamentais para o entendimento dos processos de alfabetização na teoria tradicional e construtivista. Discutiremos um olhar sobre experiências vivenciadas por uma criança do quarto ano do ensino fundamental ao produzir escritas espontâneas. No primeiro momento faremos uma breve retrospectiva sobre os processos de natureza sintéticas e analíticas veiculadas a alfabetização e sobre a perspectiva construtivista/discursiva apoiado-nos em autores como Emilia ferreiro, Bregunci, Cesca, Smolka, Ana Teberosky entre outros. No segundo momento contextualizaremos os caminhos percorridos pela criança ao experenciar sua produção textual como também nossa análise sobre este evento linguístico. Pudemos concluir que o processo de alfabetização leva tempo, e que a evolução de um estágio conceitual para o outro é inicialmente regulado pelo professo/a para em seguida ser autoregulado pela criança, e que é possível que a mesma criança se encontre em diferentes estágios conceituais simultaneamente.

**Palavras-Chave:** Processos de alfabetização, escrita espontânea, criança.

## **A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO ÂMBITO DO PROEJA: A EXPERIÊNCIA DO COLÉGIO AGRÍCOLA VIDAL - UFPB**

Amanda Nunes Pereira

Graduanda em Licenciatura em Pedagogia/UFPB. E-mail: [amandanunes-1@hotmail.com](mailto:amandanunes-1@hotmail.com)

Diogo Fernandes da Silva

Professor do Departamento de Ciências Sociais Aplicadas/UFPB. E-mail: [diogofernand@yahoo.com.br](mailto:diogofernand@yahoo.com.br)

Laize Helena Alves da Silva

Graduanda em Licenciatura em Pedagogia/UFPB. E-mail: [laizinha\\_helena@hotmail.com](mailto:laizinha_helena@hotmail.com)

Anara Nunes Pereira

Graduanda em pedagogia/UFPB. E-mail: [anaranunes@hotmail.com](mailto:anaranunes@hotmail.com)

### **RESUMO**

Objetivo do nosso artigo é analisar as formas através das quais o Colégio Agrícola Vidal de Negreiros – CAVN/UFPB vem reagindo diante das novas situações e referências postas pelas mudanças no mundo do trabalho à educação profissional no Brasil, observando como esta repercute mais precisamente na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Para tanto, se propõe a, sob tal contexto, reconstituir a trajetória social e institucional do CAVN/UFPB, situando as principais mudanças verificadas ultimamente quanto ao papel que vem desempenhando localmente no campo da educação profissional e identificar, entre os agentes diretamente envolvidos no CAVN, suas referências sobre educação profissional na modalidade Projeja. A metodologia adotada é de caráter qualitativo e utiliza os seguintes procedimentos: análise bibliográfica; análise documental abrangendo documentos nacionais e locais, técnicos, institucionais e pedagógicos; procedimento de observação direta e entrevistas semi-dirigidas com gestores e professores, do CAVN. A partir da nossa pesquisa percebemos dois momentos distintos na Instituição: *o momento da Reforma de 1997, que separou a educação propedêutica da educação técnica e que impossibilitou a ampliação do CAVN;* e o atual Decreto 5.154/04, que resgata o caráter público da educação profissional, e tem como elemento central a integração entre as modalidades de ensino.

**Palavras-Chave:** Mudanças no Mundo do Trabalho, PROEJA, Educação Profissional, Reforma do Ensino Técnico, CAVN.

## **GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: DESAFIO DO SÉCULO XXI**

Amanda Nunes Pereira\*

Graduanda em Licenciatura em Pedagogia/UFPB. E-mail: amandanunes-1@hotmail.com  
Laize Helena Alves da Silva\*

Graduanda em Licenciatura em Pedagogia/UFPB. E-mail: laizinha\_helena@hotmail.com

Anara Nunes Pereira\*

Graduanda em pedagogia/UFPB. E-mail: anaranunes@hotmail.com

Maria Aparecida Valentim Afonso- orientadora<sup>1</sup>

Professora do Departamento de Ciências Sociais Aplicadas/UFPB

.E-mail:aparecida.valentim@gmail.com

**Resumo:** Apresentamos, neste artigo, as discussões consideradas fundamentais para o entendimento dos princípios e bases da gestão democrática. Discussões essas, que se tornaram possíveis graças a uma experiência desenvolvida na disciplina Estágio Supervisionado em Gestão Escolar em uma escola estadual do município de Solânea, PB. No primeiro momento, ressaltamos os caminhos para a construção de uma gestão escolar democrática, apoiando-nos em autores como Libâneo, Luck, Veiga, Oliveira, Aranha e, em seguida, apresentamos a experiência vivenciada, pela qual observamos e participamos do processo de eleição do gestor da referida instituição. Pudemos concluir que a escola, para efetivação da gestão democrática participativa, precisa aperfeiçoar os conhecimentos acerca da gestão bem como promover o envolvimento de toda a comunidade escolar nas decisões e nos espaços participativos da escola, fato esse que ainda não acontece na instituição.

**Palavras-chaves:** Gestão democrática, estágio supervisionado, escola.

## **ANISIO TEIXEIRA E O PAPEL DA EDUCAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA**

Thacyana Karla de Araújo Ferreira – Graduada em Licenciatura Específica em Língua Inglesa - UVA e Graduanda em Serviço Social, [thacy-mp@yahoo.com.br](mailto:thacy-mp@yahoo.com.br), UECE

Glória Maria Tomé de Souza – Graduanda em Pedagogia, [gmts2228@yahoo.com.br](mailto:gmts2228@yahoo.com.br), UECE

José Rômulo Soares – Doutor em Educação [romulosoaresjr@yahoo.com.br](mailto:romulosoaresjr@yahoo.com.br), UECE.

Esta pesquisa objetiva compreender o impacto dos ideais democráticos de Anísio Teixeira no sistema educacional brasileiro. Vinculado ao campo da filosofia da educação, Teixeira participou do bloco de profissionais progressistas do movimento denominado de Escola Nova e foi um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, publicado em 1932. Este movimento tinha como base a reconstrução educacional do Brasil, a mudança de uma educação de cunho arcaico e especulativo por uma que se adequasse à nova realidade brasileira e a transformasse. No início de sua luta pela educação, Teixeira entrou em contato com as ideias advindas do pragmatismo norte-americano através de John Dewey, fato este que marcou decisivamente sua trajetória intelectual. Outras influências como a sua atuação direta em diversos cargos públicos na área educacional e o contexto político brasileiro que negava um regime democrático, foram elementos fundamentais para que o autor se constituísse como um defensor da educação. Partindo do pressuposto de que a educação promoveria a justiça social, Teixeira compreendia o ambiente escolar como um agente de transformação dos indivíduos e um meio de redistribuição dos bens sociais. Por isso o pensamento deste educador esteve sempre voltado à implantação de um sistema de educação capaz de atender ao modelo de sociedade industrial moderna que se formava no início do Século XX. A pesquisa possui caráter bibliográfico abordando obras como “Educação não é Privilégio” e “Educação é um Direito”. No decorrer das análises, temos constatado a atualidade do pensamento de Teixeira, diante da propalada importância da educação para a superação dos problemas da contemporaneidade. Portanto, é notório que sua atuação no contexto educacional brasileiro trouxe mudanças significativas e suas ideias ainda inspiram diversos autores que buscam compreender a dinâmica do processo educacional nas suas diversas dimensões. No entanto, a partir de um referencial teórico-metodológico crítico dialético, buscamos demonstrar os limites do pensamento liberal de Teixeira, embora suas propostas realmente não propusessem, de fato, mudanças estruturais na ordem capitalista, mas uma humanização das relações sociais.

**Palavras-chave:** Democracia, Educação, Pragmatismo

# **ESCOLA E ENSINO MÉDIO INDÍGENA TREMEMBÉ DE ALMOFALA – CE**

Maria do Socorro Sousa e Silva<sup>1</sup>

## **RESUMO**

O presente artigo objetiva registrar e refletir sobre o processo histórico dos Tremembé por educação, partindo da participação no Projeto de Pesquisa Formação e práticas Socioculturais da Juventude Rural e de estudos no Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Culturas Juvenis – GEPECJU da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA. Como também de uma experiência realizada na turma do Ensino Médio - EMIT na Escola Indígena Tremembé Maria Venâncio, onde foi ministrada aulas de Língua Espanhola. O campo de pesquisa foi o Município de Itarema no Estado do Ceará e teve como *lócus* o aldeamento de Almofala especialmente na comunidade da praia, cuja luta se dá pela implantação da Escola Diferenciada Indígena Tremembé – identificada como espaço de experiência/luta no processo de conquista por educação. Para atingir os objetivos propostos foram realizadas leituras, entrevistas, gravações e, o uso da coleta de dados pela experiência de ministrar aulas na Língua Espanhola, pela oralidade, pelo diário de campo, como também pela observação participante e oficinas com os alunos do Ensino Médio. Para fundamentar as análises, foram realizados estudos sobre cultura, escola, didática, participação, formação e outros. Nesse percurso investigativo, constata-se que os Tremembé compreendem a escola como elemento coletivo, fundamental e significativo para um novo sentido, como forma de garantir acesso a conhecimentos gerais como línguas estrangeiras, sem precisar negar as especificidades culturais. Assim, a luta pela implantação da Escola Diferenciada se fundamenta na compreensão de que é necessário fortalecer a identidade étnica e cultural através da participação coletiva.

**Palavras Chave:** Educação, Participação, Cultura, Didática, Formação.

## **INTRODUÇÃO**

Este trabalho objetiva registrar como se formou a história de luta dos Tremembé do aldeamento de Almofala por educação, tendo como primeira experiência a Escola Alegria do Mar, considerada como pioneira de uma luta que no decorrer do tempo foi transposta em face de convicção dos Tremembé de que era necessário lutar pelo reconhecimento/ regulamentação da Escola Diferenciada, cuja concepção necessariamente deveria atentar para a valorização da cultura Tremembé, produzida/gestada na prática social. Portanto, este trabalho descore

principalmente de experiência/luta no processo de conquista por escola enfatizando-se a partir da experiência realizada na turma do Ensino Médio - EMIT na Escola indígena Tremembé Maria Venâncio onde foi ministrada aulas de Língua Espanhola. O campo de pesquisa foi o Município de Itarema no Estado do Ceará e teve como *lócus* o aldeamento de Almofala especialmente na comunidade da praia, cuja luta se dá pela implantação da Escola Diferenciada Indígena Tremembé – identificada como espaço de experiência/luta no processo de conquista por educação. O artigo nasceu de uma experiência realizada através de aulas ministradas na disciplina de Língua Espanhola com alunos do Ensino Médio - EMIT. O objetivo era oportunizar aos estudantes um conhecimento intercultural e bilingue que possibilitasse os mesmos de compreender e falar a Língua Espanhola sem inibição e com segurança. Como resultado deste trabalho os alunos se comprometeram em fazer uma produção de vocabulário, ou seja, um dicionário Tremembé na Língua Espanhola que pudesse ser usado como material didático nas aulas das escolas indígenas. Boa parte do material recolhido durante as aulas ministradas serviu para diferentes produções, dentre as quais esta que aqui se apresenta.

A escola da comunidade da praia está dentre as dezoito escolas existentes no aldeamento, sete têm escolas diferenciadas e cada uma com sua trajetória de luta e, isso se deve ao fato de que esta escola tem uma história marcada pela força comunitária na organização e mobilização por educação, pois o povo Tremembé sempre soube que a escola seria um instrumento de fortalecimento cultural e de identificação, portanto uma forma de dizer as pessoas que ainda não acreditam que existe indígena no Estado no Ceará. Contudo, esse sentimento de conquista é uma forma de dizer que estão vivos e irão continuar lutando pelos sonhos e direitos.<sup>33</sup> É justo ressaltar que neste trabalho a sistematização tem sido fundamental, visto que as experiências no âmbito da escola em especial no ensino médio já vem acontecendo desde 2008. Assim, fazendo parte das atividades escolares dos próprios índios como parte do currículo das escolas indígenas. A contribuição foi sistematizar e analisar um material surgido por processo de ensino em sala de aula, através de oficinas e entrevistas completando-o com uma pesquisa mais aprofundada e transformando-o em material didático.

---

<sup>33</sup>Maria do Socorro Sousa e Silva. Pedagoga pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA, bolsista do CNPq no período de 01/08/08 a 01/08/09 para o Projeto de Pesquisa Formação e Práticas Socioculturais da Juventude Rural. Professora colaboradora da UVA. Aluna de especialização em Gestão de Organizações Sociais.

O registro desse material serve para equacionar a trajetória da educação, uma idéia que saiu da mente dos índios e passou a ser concretizada, graças a vontade e persistência da comunidade e parceiros.

Como metodologia de trabalho foi utilizada a pesquisa etnográfica associada a observação participante e a didática em sala de aula. A escolha dessa metodologia justifica-se pela necessidade de contar a experiência não a partir do olhar dos pesquisadores, mas partindo, prioritariamente, do olhar dos pesquisados. Ou seja, pretende-se compreender os fatos a partir da percepção dos próprios índios, respeitando sua cultura, seu modo de ser e ver a realidade. Na observação participante foi feito uso da coleta de dados pela comunicação com os alunos, pelo diário de campo instrumento usado pelos pesquisadores como recurso de registro através de dados e anotações relevantes. Desses contatos emergiu um rico material que ora sistematizamos - gravações, filmagens, fotos e diários de campo. Outra fonte importante foi a documental: escritos dos alunos em forma de cartazes, desenhos, poesias. Contudo, analisamos e usamos como fundamentos para o artigo.

Este trabalho encontra-se dividido em quatro partes complementares. Na primeira parte fizemos uma contextualização da primeira experiência dos Tremembé com educação na comunidade da praia, ocorrido na década de 90. Inclui-se as análises de Gramsci, Damasceno, Sacristán, Mochcovitch e Paliton e dos Tremembé sobre a importância da Escola Diferenciada que diz respeito ao processo de luta e identidade.

Na segunda parte enfatizamos como surgiu a luta por direito à educação que teve como primeiro passo muitas reuniões com lideranças e comunidade indígena. E na terceira apontamos o Ensino Médio - EMIT na Escola Maria Venâncio composto por trinta jovens que veêm praticando o ensino, a didática e a aprendizagem com autonomia peculiar da etnia. A última parte trata-se das considerações finais sobre o espírito da coletividade sendo este uma das muitas diferenças que vão marcando a vida dos indígenas e fortalecendo a sua luta. O que se percebe nesse processo são atitudes de comprometimento e envolvimento de todos da comunidade com a vida e os rumos da escola. As escolas no aldeamento são, neste processo, importantíssimas em seu papel de fortalecedoras da cultura, dos valores e da luta Tremembé.

## **1.PRIMEIRA EXPERIÊNCIA DOS TREMEMBÉ COM EDUCAÇÃO**

Em 1991 surgiu através de muitas reuniões com lideranças, pais, crianças e jovens na Comunidade da Praia a primeira experiência em educação. Esse processo em educação foi desenvolvido principalmente pela primeira professora Tremembé Raimunda Marques do

Nascimento que estudou até a 8<sup>a</sup> série, filha do cacique João Venâncio, pois a mesma tinha muito interesse em conseguir implementar a educação na comunidade. A partir de então começou a ministrar aulas em duas turmas, uma adiantada na leitura e outra que rabiscava alguns desenhos na denominada Escola Alegria do Mar, construída com palhas de carnaúba, piso de areia solta, com quatro salas, uma cozinha, banheiro, e um fogão de lenha, mesas de tronco de coqueiro, material acessível na Comunidade da Praia. De costume levava os alunos para dançar o Torém (dança sagrada) na beira da praia, pois a localidade da escola é muito próxima do mar. Nessa época, entendia-se que uma das atividades da escola deveria ser a dança do Torém, a partir daí, dava-se início a concepção de Escola Diferenciada. De acordo com Oliveira (1998), pesquisador do Torém dos Tremembé, afirma que a dança do Torém, possibilita a re-elaboração cultural e contribui para afirmação da identidade indígena. Essa dança que é o mesmo ritual sagrado e “brincadeira dos índios velhos” torna-se importante aliada na luta para conquistar os direitos Tremembé.

Segundo a professora Andreína, essa primeira escola construída na Comunidade da Praia, serviu de referência para as demais comunidades e acabou por ser iniciadora de um processo de mudanças e lutas que refletiram para além do aldeamento. Para Sousa e Mendes (2008) convém considerar todo o processo educativo que garantiu aos índios a perpetuação de sua cultura apesar dos massacres sofridos através dos tempos.

a “professora Raimundinha Marquês logo após as cinco da tarde, levava seus alunos para dançar o Torém na praia. Essa foi a primeira experiência de escola indígena diferenciada em Almofala”. (Professor Getúlio)

Para Sacristán (2000) a cultura penetra e ficar no indivíduo efetivando-o para o despertar social, servindo-se de referência para uma compreensão própria e coletiva das relações no processo peculiar do dia-a-dia. Assim, o indivíduo passa a ser o intermediário de sua cultura assumindo-se como agente social. Esta concepção de cultura relatada pelo autor retrata os Tremembé no cotidiano, pois os mesmos fazem questão de manter rituais sagrados que fizeram no passado parte de práticas culturais e que hoje se fortalecem no caminhar da luta.

As razões que levaram os Tremembé a quererem uma escola – foi pelo significado e um novo sentido, como meio de garantir acesso a conhecimentos gerais, sem precisar negar as especificidades culturais e identidade étnica, dessa forma construir projetos educacionais específicos à realidade sociocultural e histórica. Assim, construir uma identidade étnica das

novas gerações através da participação coletiva e do fortalecimento da cultura e da luta. Dessa forma, conquistar o respeito e a aceitação da sociedade pelo diferente.

## **2. LUTA POR ESCOLA**

É também, o início de uma expressiva e difícil trajetória envolvendo discussões ideológicas, acrescidas a questionamentos sobre composição/conteúdo curricular, tempo escolar, metodologias e outros tantos que no decorrer do tempo foram transpostos em face de convicção dos Tremembé de que era necessário lutar pelo reconhecimento/ regulamentação da Escola Diferenciada, cuja concepção necessariamente deveria atentar para a valorização da cultura Tremembé, produzida/gestada na prática social.

De acordo com Mészáros (2008) “o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a auto-mudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente”. Na concepção do autor a educação tem a função de conscientizar o indivíduo para as questões de mudanças dos paradigmas para uma transformação de auto-mudança assegurada em ações concretas. Dessa forma, percebe-se que a Escola Diferenciada Indígena Tremembé no âmbito de sua luta, vem elaborando planos concretos de mudanças de paradigmas, ou seja, vem se desenvolvendo dentro da necessidade de afirmação de sua identidade e cultural.

Nesse sentido de mudança complementando o parágrafo anterior a educação no aldeamento ocorreu somente em 2000, embora a escola diferenciada já estivesse em andamento, foi neste mesmo ano que o Estado a reconheceu oficialmente, através do Decreto nº 25.970, de 31 de julho de 2000, sendo criadas posteriormente sete escolas diferenciadas indígenas Tremembé. A primeira escola a ser reconhecida foi a Escola Maria Venâncio, com estrutura diferenciada das escolas convencionais, é inaugurada em 23 de fevereiro de 2006, com recursos do Banco Mundial e execução da obra pelo governo do Estado do Ceará.

Essa difícil trajetória de luta por escolas que atentem para as culturas negadas e silenciadas historicamente têm raízes em concepções elitizantes produtoras de padrões culturais que em nada valorizam os saberes populares (Damasceno,2000). Assim, verifica-se que a cultura indígena sofre sensivelmente, em muitos casos - passa a ser quase que extinta, por ser sufocada pelo rolo compressor de uma hegemonia cultural que limita os saberes construídos na práxis do cotidiano, embora se registre dialeticamente, a existência de processos de resistência cultural.

A idéia de escola surgiu basicamente através dos preconceitos que eles sofriam nas escolas convencionais e sofrem até hoje. Um aluno indígena na escola da cidade ou em uma escola não indígena seja ela qual for, ele sempre vai ser alvo de preconceito e descriminação, parece uma coisa boba, mas não é, quando passa um aluno indígena, o não indígena põe a mão na boca fazendo barulho para debochar, isso é o mínimo. (Professora Marly Schiadini)

Sabe-se que a escola é um direito extensivo a todos os cidadãos. Os Tremembé compreendem que esse direito deve/deverá favorecer a apropriação de conhecimentos/saberes que promovam a autonomia, a cidadania. Desse modo, a luta pela Escola Diferenciada se constitui também, em estimular os alunos para a importância da escolarização visto que a cidadania em processo permanente requer a apropriação da cultura letrada. Lembramos Gramsci, (1992) quando se refere sobre a importância da escola para a elevação do senso comum à consciência filosófica à superação de uma vida de mundo marcada por resíduos de concepções de épocas anteriores. O autor discute sobre apreender a educação dentro de um âmbito escolar que possa elevar o conhecimento diário para a superação da sabedoria marcadas por idéias anteriores.

### **3. ENSINO MÉDIO INDÍGENA TREMEMBÉ DE ALMOFALA – CE**

O Ensino Médio indígena na Escola Maria Venâncio, com 200 dias letivos e duração de três anos e oito meses, têm como objetivo fazer com que os jovens conheçam sua própria história, a importância das lutas por direitos dos Tremembé, estimular a consciência crítica sobre o preconceito que (infelizmente ainda) domina a sociedade vigente a respeito da cultura indígena, defendendo os valores inerentes à mesma.

O currículo é elaborado pelos professores em articulações com a comunidade indígena com a provação dos órgãos normativos dos sistemas de ensino, com programas específicos, incluindo sempre os conteúdos em módulos e com atenção quase que total para a cultura. Os conteúdos ministrados são: Língua Portuguesa, Arte Tremembé, Língua Estrangeira espanhola, Pesquisa da Linguagem Tremembé, Iniciação à Informática, Ritual Tremembé, Educação Física, Matemática, Química, Física, Medicina Tradicional Tremembé, Biologia Marinha, Sociologia, Geografia, História Geral, História Tremembé e Filosofia.

Ressalvo que em julho de 2010 por ocasião do segundo módulo de Língua Espanhola ministrado na Escola Maria Venâncio, exatamente do ensino médio da comunidade da Praia, foram momentos de convivências e percepções de quando esse povo luta por educação e se esforçam para um aprendizado, mesmo que seja em outra língua, mas que traga

conhecimentos que possibilitem a interação com os seus e os demais. Nessas aulas foram desenvolvidas as quatro habilidades do ensino: ler, escrever, escutar e falar. Percebeu-se que a didática executada pelos alunos do ensino médio faz parte da formação de um ensino considerado como peculiar dos Tremembé aplicado de forma natural, ou diferenciado das escolas dos não índios. Por ocasião dessa experiência ficou um rico material feito pelos alunos com o objetivo de servir de fonte para pesquisa e consulta dos alunos, professores e gestores das escolas diferenciadas.

Esse material foi sistematizado durante as aulas em forma de desenhos, filmagens, fotos, gravações, cartazes e a confecção de um dicionário com palavras indígenas, porém com significados em Língua espanhola.

O Curso de Ensino Médio da Escola Diferenciada Maria Venâncio, foi iniciado com 26 jovens, atualmente com 30. Ministrado por 15 professores voluntários, embora haja contrato com a SEDUC/CREDE para remuneração e outras despesas de manutenção. De duração indeterminada, pois o desenvolvimento do curso acontece conforme os módulos e carga horária é dividido em três turmas – 1<sup>a</sup> a inicial; a 2<sup>a</sup> intermediária; a 3<sup>a</sup> avançada.

O(a)s professores ao planejarem e ministrarem as aulas procuram inserir conteúdos/atividades que necessariamente estimulem a valorização de costumes e tradições e, que sejam capazes de sistematizar conhecimentos que estimulem a critica sobre a função social da escola, reconhecendo-a como espaço de disseminação de variedade de saberes. Nesse processo de construção/realização curricular e metodológica participam o cacique, lideranças, pais e comunidade. (Relato escrito no Projeto do Curso Ensino Médio Formação Geral – 2007).

A dinâmica das aulas e metodologia de trabalho são planejadas e discutidas com alunos e professores. O conteúdo é trabalhado por módulos desenvolvidos de forma presencial, atividades de pesquisa de campo e bibliográfica. A pesquisa de campo é desenvolvida nas comunidades Tremembé, envolvendo pais e lideranças, objetivando maior conhecimento da história, cultura e tradição. A pesquisa bibliográfica é realizada na biblioteca da escola e museu no município. No final de cada módulo, alunos, professores e lideranças decidem qual será o próximo e data a ser realizado.

Na avaliação leva-se em conta a participação/ engajamento do jovem nas atividades/reuniões que expressam a luta pelo fortalecimento da identidade, cultura, tradições.

Mesmo que o jovem tenha nota baixa mas participe do movimento da luta ele é aprovado, e quem avalia são os professores, pais, lideranças, cacique e comunidade<sup>34</sup>.

Para os Tremembé, a escola diferenciada tornou-se um instrumento que fundamenta a luta pela autonomia e resistência do povo Tremembé, sendo o local apropriado onde são repassados os conhecimentos dos antepassados para as crianças e jovens.

A cultura Tremembé constitui-se num conteúdo substancial trabalhado em sala de sala de aula, assim é considerada como necessária para o fortalecimento étnico das crianças, jovens e adultos nas comunidades. É mediante a ação continuada e persistente da educação que a cultura dialeticamente se perpetua e se renova. Pode-se então afirmar que, no cotidiano, a educação realiza cultura como memória viva, como práxis humana.

Os resultados desse trabalho educativo da Escola Diferenciada, para a juventude que estuda no ensino médio podem ser sentido de várias formas como: valorização e respeito a cultura indígena Tremembé, conhecimento de outras culturas, autoestima dos jovens, pois a mesma tem possibilitado adquirir empregos, na escola ou em outros locais.

Para o(a)s jovens do ensino médio “ a escola diferenciada tem o papel de ensinar a cultura, a origem, a cor ...do povo Tremembé e daqui só sair com a morte, ... a escola ...é um resgate a nossa origem”. “A escola diferenciada é muito importante porque aprendemos a ler e escrever, no começo teve alunos que iam lê e não conseguiam, fazia era chorar. Mas, agora não tem nada disso, todos tem coragem de vir na frente e ler”.

Já o (a) s professores consideram que “a escola diferenciada forma os alunos não para o mercado de trabalho como a escola convencional, mas ...para eles saberem se defenderem lá fora, a terra, a cultura, a identidade e o movimento”. “A escola diferenciada mudou muito a consciência do jovem eles têm firmeza na luta, antes da escola havia algum evento e não tinha jovem, hoje é muito diferente, é um prazer dar aula para essa turma do Ensino Médio, quando vou preparar a aula tenho que ter sempre o plano B, pois eles dão conta de tudo muito rápido, além do aprendizado eles tomam conta de tudo”.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O intuito foi analisar a trajetória da educação desde a primeira experiência em educação ressaltando a experiência em sala de aula com os jovens do ensino médio e a Língua Espanhola, momento que proporcionou compreender a escola como elemento coletivo, fundamental e significativo para um novo sentido, como forma de garantir acesso a

---

<sup>34</sup> No projeto do curso de Ensino Médio Formação Geral – 2007, está escrito que a avaliação ocorre através da freqüência de 90% no curso e cumprimento de atividades de pesquisa e participação em eventos.

conhecimentos gerais como línguas estrangeiras, sem precisar negar as especificidades culturais. Assim, a luta pela implantação da Escola Diferenciada se fundamenta na compreensão de que é necessário fortalecer a identidade étnica e cultural através da participação coletivo.

No decorrer de dois anos realizando observações, entrevistas, oficinas, especialmente na Comunidade da Praia em Almofala – Itarema - CE, com a juventude, professores, lideranças e outros da etnia Tremembé, verificou-se que a escola exerce um importante papel para a disseminação da cultura. É também um importante espaço para pensar que essa escola não atende aos anseios daqueles que secularmente sofreram as consequências de um processo de aculturação forte. Foi esse contexto, de uma escola que não representava os anseios dos Tremembé, que serviu de estímulo para a luta pela escola diferenciada. Ao perceberem/sentirem na pele as consequências que essa escola traria para o povo Tremembé, a organização em prol de uma escola diferenciada surge.

Essa conquista da Escola Diferenciada tem proporcionado um salto de autonomia e respeito para essa etnia, porém essa conquista requer um trabalho de organização, desafiando permanentemente essa etnia a transpor novos desafios. Dentre esses desafios, registra-se a participação no processo de ensino dos jovens do ensino médio.

Do ponto de vista do reconhecimento da importância dessa escola para o povo Tremembé por parte dos órgãos governamentais, especialmente as Secretarias de Educação, municipal e estadual, muito há o que conquistar, haja visto que nem mesmo os professores do ensino médio são remunerados, atuam na condição de voluntários. Da mesma forma é a dificuldade desses órgãos em conduzir/aceitar processos metodológicos que se diferenciam dos que convencionalmente referenciam a dinâmica das aulas e por conseguinte a avaliação escolar.

Finalmente, o que se apreende nessa trajetória de pesquisa, mesmo inconclusa, é que a luta por educação é permeada por avanços e recuos e que as populações historicamente consideradas minoritárias, vem adquirindo/ descobrindo novas formas de organização, formação utilizando-se desses mesmos aparelhos/canais transcomunicacionais. Nesse processo é perceptível o quanto os jovens do ensino médio (des) codifica esses canais de forma rápida e ousada.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- AQUINO**, Júlio Groppo (org). **Diferença e Preconceitos na Escola**. São Paulo. Sumus. 1998.
- BRANDÃO**, Carlos Rodrigues. **A Educação como Cultura**. São Paulo. Brasiliense. 1985.
- BRASIL**, Ministério da Educação. **Referenciais para a formação de professores indígenas**/Secretaria de Educação Fundamental – Brasilia : MEC; SEF, 2002.
- CEARÁ**, Secretaria da Educação. Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola - Célula de Aperfeiçoamento pedagógico. **Raízes que brotam da terra** – Fortaleza. Importec. 2007.
- CANEVACCI**, M. **Culturas Extremas: Mutações juvenis nos corpos das metrópoles**. Rio de Janeiro. DP & A. 2005.
- CORTI**, Ana Paula. **O Encontro das Culturas Juvenis com a Escola**. São Paulo. Ação Educativa. 2001.
- DAMASCENO & SALES (Org.)** **O caminho se faz ao caminhar**. Fortaleza, ed. UFC, 2005.
- DAMASCENO, M.N. & Outros – Trajetórias da Juventude. Fortaleza, ed. LCR, 2001.
- FREITAS**, Maria Virgínia de; PAPA, Fernanda de Carvalho (org.). **Políticas Públicas: Juventude em Pauta**. São Paulo. Cortez. 2003.
- GRUPIONI**, Luís Donizete Benzi. **As leis e a educação escolar indígena: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação Fundamental, 2001.
- GOLDMANN**, Lucieu. **Dialética e Cultura**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.
- GRAMSCI**, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Civilização Brasileira S.A.
- Informações sobre os indígenas depois da Constituição de 1988*. Disponível em: [www.socioambiental.org](http://www.socioambiental.org). Acesso: 22/agosto/2008.
- LARAIA**, Roque de Barros. **Cultura um Conceito Antropológico**. Jorge Zahar Editor, Rio de Janeiro, 1993.
- MOCHCOVITCH**, Luna Galano. **Gramsci e a Escola**. São Paulo, Ática S.A 1992.
- MORIN**, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 9<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- NASCIMENTO**, Catiana Maria do: et al. **Juventude Indígena Tremembé e suas Práticas Sócio-culturais**. I Fórum Internacional de Pedagogia – FIPED. Rio Grande do Norte. UERN. 2008.
- OLIVEIRA**, Júnior Gerson Augusto. **Torém: brincadeiras dos índios velhos**. São Paulo, Annablume, 1998.

- OLIVEIRA**, Roberto Cardoso de. **Caminhos da Identidade – Ensaios sobre Etnicidade e Multiculturalismo**. São Paulo. UNESP, 2006.
- NOVAIS**, Regina & **VANNUCHI**, Paulo (org.). **A Juventude como sintoma da Cultura**. São Paulo, Fundação Perseu Abramo, 2004.
- PAIS**, José Machado. **Culturas Juvenis**. Lisboa, Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2003.
- PEREIRA**, Ivna de Holanda. **Formação e Práticas Socioculturais da Juventude Rural - Projeto de Pesquisa - PIBIC/CNPq**, 2008 (mimeo).
- PERRENOUD**, Philippe. **A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- RIBEIRO**, Darcy. **O povo Brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo, Companhia das Letras, 1995.
- SANTOS**, Luiz dos Santos. **O que é Cultura** São Paulo, Brasiliense S/A, 1994.
- SODRÉ**, Muniz. **A Verdade Seduzida**. Rio de Janeiro, DP e A – Editora, 2005.
- SACRISTÁN**, J.Gimeno. **Educar e Conviver na Cultura Global: As exigências da Cidadania**. São Paulo, 2000 (p.145 – 200).
- SILVA**, Maria do Socorro Sousa e; **SOUSA**, Maria Robervania Paiva; **MENDES**, Maria Luzinette F. **A Extensão Universitária na Universidade Estadual Vale do Acaraú e a Formação de Professores Indígenas Tremembé**. I Fórum Internacional de Pedagogia – FIPED. Rio Grande do Norte. UERN, 2008.

## **ESCOLA TREMEMBÉ E INCLUSÃO SOCIAL**

**Maria do Socorro Sousa e Silva<sup>1</sup>**

### **RESUMO**

Este artigo analisa, a trajetória de luta do povo Tremembé pela educação, através das Escolas Diferenciadas e o trabalho desenvolvido por essa etnia para a valorização de práticas educacionais oriundas da cultura determinantes para o fortalecimento da inclusão social e identidade da etnia Tremembé. O lócus de análise é o aldeamento de Almofala localizado no Município de Itarema no norte do Estado do Ceará, onde vivem aproximadamente 4.000 índios. Esse aldeamento é composto por dezoito comunidades indígenas, entretanto sete têm escolas diferenciadas. Esses índios têm lutado fortemente por uma escola que seja pautada na sua maneira de ser, de modo que a cultura seja o alicerce de toda formação, em uma visão de respeito as diferenças e a coletividade. A escolha desse aldeamento foi por conta da minha trajetória de graduação no curso de Pedagogia e como bolsista do CNPq no período de 2008 a 2009 no projeto Formação e Práticas Socioculturais da Juventude Rural, como também em participação nos grupos de estudos – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Culturas Juvenis – GEPECJU e o Grupo de História e Memória Social da Educação e da Cultura ambos pertencentes a Universidade estadual Vale do Acaraú – UVA em Sobral – CE. Para atingir os objetivos propostos foram realizadas leituras, entrevistas, gravações e, o uso da coleta de dados pela oralidade, pelo diário de campo, como também pela observação participante e oficinas com os docentes e moradores da comunidade. Para fundamentar as análises, foram realizados estudos sobre cultura, escola, participação, formação e outros. Este artigo está dividido em três partes – a primeira em “Escola Tremembé e Inclusão Social”, retrata sobre a trajetória do povo Tremembé por educação. A segunda em “Práticas Tremembé na Escola Diferenciada” remete para a cultura, o currículo, a avaliação e por fim as considerações finais com a percepção de que o trabalho teve o intuito de analisar a trajetória da educação desde a primeira experiência até a inclusão da Escola Diferenciada e compreender como a escola exerce o papel de disseminadora das práticas culturais, fortalecendo a participação para o resgate de práticas educacionais Tremembé oriundas da cultura determinantes para o fortalecimento da inclusão social. Nossas análises apontam para a importância dessa escola para a etnia Tremembé, de forma que a mesma constatando-se desafios a serem transpostos principalmente advindos da própria comunidade indígena influenciada pela sociedade global.

<sup>1</sup>Maria do Socorro Sousa e Silva. Pedagoga pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA, bolsista do CNPq no período de 01/08/08 a 01/08/09 para o Projeto de Pesquisa Formação e Práticas Socioculturais da Juventude Rural. Professora colaboradora nos Cursos

de Ciências Sociais e Geografia da UVA. Aluna de especialização em Gestão de Organizações Sociais.

**Palavras-chave:** Escola, Inclusão Social, Práticas Tremembé, Cultura, Formação.

## INTRODUÇÃO

O trabalho de pesquisa deteve-se ao distrito de Almofala, nas comunidades indígenas no Município de Itarema - CE, teve por objetivo analisar a trajetória de luta do povo Tremembé pela educação, através das escolas diferenciadas, o trabalho desenvolvido por essa etnia teve ênfase para a valorização de práticas educacionais oriundas da cultura determinantes para o fortalecimento da inclusão social e identidade da etnia Tremembé e, de que maneira essa educação tem contribuído para a formação escolar e cultural.

No decorrer da pesquisa realizou-se entrevistas com professores, jovens, lideranças, a exemplo do cacique, colaboradores, dentre outros; observações nas escolas e nas atividades educacionais dos Tremembé; oficinas com a comunidade, dentre outros recursos metodológicos que possibilitessem compreender os objetivos propostos, supracitados. A escolha pela etnia Tremembé deu-se pelo fato de minha participação no Projeto Formação e Práticas Socioculturais da Juventude Rural, com apoio do CNPq.

O artigo está dividido em partes complementares: a primeira, denominada “Escola Tremembé e Inclusão Social”, registra apontamentos sobre a trajetória da etnia Tremembé na luta por escola visto que a compreendem como um espaço importante/indispensável para a afirmação das práticas educacionais da própria cultura. Inclui-se as análises de Gramsci, Damasceno, Sacristán e dos Tremembé sobre a importância da Escola Diferenciada que diz respeito ao processo de identidade, formação, engajamento e luta.

A segunda, “Práticas Tremembé na Escola Diferenciada“, discorre sobre a proposta pedagógica que fundamenta a Escola Diferenciada. Acrescenta-se a discussão sobre os diversos/diferentes saberes sociais que circundam o ambiente escolar que, em se tratando da escola diferenciada, é por de mais relevante.

A última parte trata-se das considerações finais sobre uma determinada realidade que pela dinamicidade, historicidade e processualidade, produz percepções sempre fragmentadas. Desse modo, procura-se tecer reflexões sobre o papel de uma escola diferenciada, em que os estudantes são influenciados por padrões culturais os mais diversos, forma veloz e voraz, pela sociedade global.

## **1. ESCOLA TREMEMBÉ E INCLUSÃO SOCIAL**

Assim como muitas outras etnias existentes no Brasil, a história do povo Tremembé é de luta e resistência, cujo marco inicial é a década de 60 do século XX, com a reorganização dos índios pelo direito de rever suas terras. Na década de 90, se corporifica a luta por direito à educação.

Foram muitas reuniões com lideranças, pais, crianças e jovens das comunidades indígenas para a constituição, em 1991, de educação. Segundo a professora Liduína a idéia de escola começou através das piadas que os índios ouviam dos alunos da escola convencional, perguntando quantos caldos de calangos os índios já tinham comido, quantas pessoas já haviam comido. Dessa forma eles iam se sentindo desmotivados com a escola e a evasão aumentava a cada dia.

Dessas reuniões, surge o consenso de chamar duas jovens que sabiam ler e escrever, Raimunda Marques do Nascimento e Raimunda Ferreira dos Santos, sendo a primeira índia Tremembé, com 8<sup>a</sup> série, a única a aceitar o desafio.

A discriminação sofrida por crianças e jovens indígenas nas escolas convencionais fortalece a necessidade de uma escola indígena “que respeitasse a cultura e o jeito de ser índio”, contribuindo para um processo de afirmação étnico e cultural pautada em uma proposta de educação de qualidade – específica, diferenciada, bilíngüe, intercultural em um processo de valorização dos conhecimentos e saberes e pela formação dos próprios índios para atuarem como docentes em suas comunidades, como também o acesso a conhecimentos e práticas de outros grupos e sociedades.

É baseado nesse entendimento que Raimunda Marques do Nascimento passa a lecionar, duas turmas, uma adiantada na leitura e outra que rabiscava alguns desenhos, na denominada Escola Alegria do Mar, construída com palhas de carnaúba, piso de areia solta, com quatro salas, uma cozinha, banheiro, e um fogão de lenha, mesas de tronco de coqueiro, material acessível principalmente na Comunidade da Praia.

Nessa época, entendia-se que uma das atividades da escola deveria ser a dança do Torém, a partir daí, dava-se inicio a concepção de Escola Diferenciada. Segundo o professor Getúlio a “professora Raimundinha...logo após as cinco da tarde, levava seus alunos para dançar o Torém na praia. Essa foi a primeira experiência de escola indígena diferenciada em Almofala”.

A partir de 1996, os Tremembé começam a lutar por uma escola que respeitasse os direitos indígenas e que fosse reconhecida como escola indígena. Registre-se que nessa época já existia escola no aldeamento, sob orientação/manutenção do Município de Itarema que não

satisfazia aos interesses dos Tremembé. Desse modo, em 1997, os professores começaram o trabalho voluntário através de parcerias, a exemplo da Igreja Metodista e Secretaria de Educação do Ceará - SEDUC.

É também, o inicio de uma expressiva e difícil trajetória envolvendo discussões ideológicas, acrescidas a questionamentos sobre composição/conteúdo curricular, tempo escolar, metodologias e outros tantos que no decorrer do tempo foram transpostos face a convicção dos Tremembé de que era necessário lutar pelo reconhecimento/ regulamentação da Escola Diferenciada, cuja concepção necessariamente deveria atentar para a valorização/resgate da cultura Tremembé, produzida/gestada na prática social.

Somente em 2000, embora a escola diferenciada já estivesse em andamento, que o Estado a reconheceu oficialmente, através do Decreto nº 25.970, de 31 de julho de 2000, sendo “criadas posteriormente, “7 escolas indígenas Tremembé diferenciadas”.

Essa difícil trajetória de luta por escolas que atentem para as culturas negadas e silenciadas historicamente tem raízes em concepções elitizantes produtoras de padrões culturais que em nada valorizam os saberes populares. (Damasceno,2000). Assim, verifica-se que a cultura indígena sofre sensivelmente, em muitos casos passa a ser quase que extinta, por ser sufocada pelo rolo compressor de uma hegemonia cultural excludente que limita os saberes construídos na práxis do cotidiano embora registre-se dialeticamente, a existência de processos de resistência cultural.

Sabe-se que a escola é um direito extensivo a todos os cidadãos. Os Tremembé compreendem que esse direito deve/deverá favorecer a apropriação de conhecimentos/saberes que promovam a autonomia, a cidadania. Desse modo, a luta pela Escola Diferenciada se constitui também, em estimular os Tremembé para a importância da escolarização visto que a cidadania em processo permanente, requer a apropriação da cultura letrada. Lembramos Gramsci quando refere-se sobre a importância da escola para a elevação do senso comum a consciência filosófica.

Para os Tremembé, a luta pela Escola Diferenciada é uma luta que deverá ter continuidade pois representa superação pessoal e intelectual, elevação da auto-estima numa sociedade em que a condição de ser indígena é desrespeitada. Como se organiza as escolas diferenciadas? Como são os saberes da prática social dos Tremembé? Como as comunidades discutem e reelaboram esses saberes?

## **2. PRÁTICAS TREMEMBÉ NA ESCOLA DIFERENCIADA**

Tem como objetivo fazer com que os indígenas conheçam sua própria história, a importância das lutas por direitos dos Tremembé, estimular a consciência critica sobre o preconceito que (infelizmente ainda) domina a sociedade vigente a respeito da indígena, defendendo os valores inerentes à mesma.

O currículo é elaborado pelos professores em articulações com a comunidade indígena com a provação dos órgãos normativos dos sistemas de ensino, com programas específicos, incluindo sempre os conteúdos culturais. Os conteúdos ministrados são: Língua Portuguesa, Arte Tremembé, Língua Estrangeira espanhola, Pesquisa da Linguagem Tremembé, Iniciação à Informática, Ritual Tremembé, Educação Física, Matemática, Química, Física, Medicina Tradicional Tremembé, Biologia Marinha, Sociologia, Geografia, História Geral, História Tremembé e Filosofia.

O(a)s professores ao planejarem e ministrarem as aulas procuram inserir conteúdos/atividades que necessariamente estimulem a valorização de costumes e tradições e, que sejam capazes de sistematizar conhecimentos que estimulem a critica sobre a função social da escola, reconhecendo-a como espaço de disseminação de variedade de saberes. Nesse processo de construção/realização curricular e metodológica participam o cacique, lideranças, pais e comunidade. (Relato escrito no Projeto do Curso Ensino Médio Formação Geral – 2007).

A dinâmica das aulas e metodologia de trabalho são planejado e discutidas com alunos e professores. O conteúdo é trabalhado por módulos desenvolvidos de forma presencial, atividades de pesquisa de campo e bibliográfica. A pesquisa de campo é desenvolvida nas comunidades Tremembé, envolvendo pais e lideranças, objetivando maior conhecimento da história, cultura, formação e tradição. A pesquisa bibliográfica é realizada na biblioteca da escola diferenciada e museu no município. No final de cada módulo, alunos, professores e lideranças decidem qual será o próximo e data a ser realizado.

Na avaliação leva-se em conta a participação/ engajamento do aluno nas atividades/reuniões que expressam a luta pelo fortalecimento da identidade, cultura, formação e tradições. Mesmo que o aluno tenha nota baixa, mas participe do movimento da luta ele é aprovado, e quem avalia são os professores, pais, lideranças, cacique e comunidade.

Para os Tremembé, a escola diferenciada tornou-se um instrumento de inclusão que fundamenta a luta pela autonomia e resistência do povo Tremembé, sendo o local apropriado onde são repassados os conhecimentos dos antepassados para os alunos.

A cultura Tremembé constitui-se num conteúdo substancial trabalhado em sala de aula, assim é considerada como necessária para o fortalecimento étnico das crianças, jovens e adultos nas comunidades. É mediante a ação continuada e persistente da educação que a cultura dialeticamente se perpetua e se renova. Pode-se então afirmar que, no cotidiano, a educação realiza cultura como memória viva, formação e como práxis humana.

Os resultados desse trabalho educativo da Escola Diferenciada, para os alunos podem ser sentido de várias formas como: valorização e respeito a cultura indígena Tremembé, conhecimento de outras culturas, auto estima dos indígenas, pois a mesma tem possibilitado adquirir empregos, nas escolas ou em outros locais.

“A escola diferenciada é muito importante porque aprendemos a ler e escrever, no começo teve alunos que iam lê e não conseguiam, fazia era chorar mas, agora não tem nada disso, todos tem coragem de vir na frente e ler”.

Já o(a)s Professores consideram que “a escola diferenciada forma os alunos não para o mercado de trabalho como a escola convencional, mas ...para eles saberem se defenderem lá fora, a terra, a cultura, a identidade e o indígenas movimento”. “A escola diferenciada mudou muito a consciência dos indígenas, hoje eles têm firmeza na luta, antes da escola havia algum evento e não tinha muitas pessoas, hoje é muito diferente, elas fazem questão de participar”.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O objetivo foi analisar a trajetória da educação desde a primeira experiência até a inclusão da Escola Diferenciada e compreender como a escola exerce o papel de disseminadora das práticas culturais, fortalecendo a participação para o resgate e fortalecimento da cultura Tremembé.

No decorrer de dois anos realizando observações, entrevistas, oficinas nas escolas diferenciadas em Almofala – Itarema - CE, com as comunidades dentre os professores, lideranças e outros da etnia Tremembé, verificou-se que a escola exerce um importante papel para a disseminação da cultura. E, embora com todos os riscos de disseminar uma ideologia dominante, é também um importante espaço para pensar que essa escola não atende aos anseios daqueles que secularmente sofreram as consequências de um processo de aculturação

forte. Foi esse contexto, de uma escola que não representava os anseios dos Tremembé, que serviu de estímulo para a luta pela escola diferenciada. Ao perceberem/sentirem na pele as consequências que a implementação de escola traria para o povo Tremembé, a organização em prol de uma escola diferenciada surge.

Essa conquista da inclusão da Escola Diferenciada tem proporcionado um salto de autonomia e respeito para essa etnia, porém essa conquista requer um trabalho de organização, desafiando permanentemente essa etnia a transpor novos desafios. Dentre esses desafios, registre-se a participação dos alunos no processo de resgate e afirmação das práticas culturais próprias dessa etnia, face as transformações e influências de um acelerado processo globalizante que rompe fronteiras culturais.

Assim, os alunos Tremembé, experimentam, convivem e reelaboram suas práticas culturais em um contexto histórico que permanentemente os desafiam e cujo acesso a canais de comunicação são presenças fortes, mesmo em se tratando de realidades que ainda não disponibilizam em massa, desses instrumentais tecnológicos, a exemplo da internet.

Do ponto de vista do reconhecimento da importância dessa escola para o povo Tremembé por parte dos órgãos governamentais, especialmente as Secretarias de Educação, municipal e estadual, muito há o que reconhecer. Da mesma forma é a dificuldade desses órgãos em conduzir/aceitar processos metodológicos que se diferenciam dos que convencionalmente referenciam a dinâmica das aulas e por conseguinte a avaliação escolar.

Finalmente, o que se apreende nessa trajetória de pesquisa, mesmo inconclusa, é que a luta por inclusão social é permeada por avanços e recuos e que as populações historicamente consideradas minoritárias, vem adquirindo/ descobrindo novas formas de organização utilizando-se desses mesmos aparelhos/canais transcomunicacionais.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

**AQUINO**, Júlio Groppo (org). **Diferença e Preconceitos na Escola.** São Paulo. Sumus. 1998.

**BRANDÃO**, Carlos Rodrigues. **A Educação como Cultura.** São Paulo. Brasiliense. 1985.

**BRASIL**, Ministério da Educação. **Referenciais para a formação de professores indígenas**/Secretaria de Educação Fundamental – Brasilia : MEC; SEF, 2002.

**CEARÁ**, Secretaria da Educação. Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola - Célula de Aperfeiçoamento pedagógico. **Raízes que brotam da terra** – Fortaleza. Importec. 2007.

**CANEVACCI, M.** **Culturas Extremas: Mutações juvenis nos corpos das metrópoles**. Rio de Janeiro. DP & A. 2005.

**CORTI**, Ana Paula. **O Encontro das Culturas Juvenis com a Escola**. São Paulo. Ação Educativa. 2001.

**DAMASCENO & SALES (Org.)** **O caminho se faz ao caminhar**. Fortaleza, ed. UFC, 2005.

**DAMASCENO, M.N. & Outros – Trajetórias da Juventude**. Fortaleza, ed. LCR, 2001.

**FREITAS**, Maria Virgínia de; **PAPA**, Fernanda de Carvalho (org.). **Políticas Públicas: Juventude em Pauta**. São Paulo. Cortez. 2003.

**GRUPIONI**, Luís Donizete Benzi. **As leis e a educação escolar indígena: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação Fundamental, 2001.

**GOLDMANN**, Lucieu. **Dialética e Cultura**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

**GRAMSCI**, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Civilização Brasileira S.A.

**Informações sobre os indígenas depois da Constituição de 1988**. Disponível em: [www.socioambiental.org](http://www.socioambiental.org). Acesso: 22/agosto/2008.

**LARAIA**, Roque de Barros. **Cultura um Conceito Antropológico**. Jorge Zahar Editor, Rio de Janeiro, 1993.

**MOCHCOVITCH**, Luna Galano. **Gramsci e a Escola**. São Paulo, Ática S.A 1992.

**MORIN**, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 9<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 2004.

**NASCIMENTO**, Catiana Maria do: et al. **Juventude Indígena Tremembé e suas Práticas Sócio-culturais.** I Fórum Internacional de Pedagogia – FIPED. Rio Grande do Norte. UERN. 2008.

**OLIVEIRA**, Júnior Gerson Augusto. **Torém: brincadeiras dos índios velhos.** *São Paulo*, Annablume, 1998.

**OLIVEIRA**, Roberto Cardoso de. **Caminhos da Identidade – Ensaios sobre Etnicidade e Multiculturalismo.** São Paulo. UNESP, 2006.

**NOVAIS**, Regina & **VANNUCHI**, Paulo (org.). **A Juventude como sintoma da Cultura.** São Paulo, Fundação Perseu Abramo, 2004.

**PAIS**, José Machado. **Culturas Juvenis.** Lisboa, Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2003.

**PEREIRA**, Ivna de Holanda. **Formação e Práticas Socioculturais da Juventude Rural - Projeto de Pesquisa - PIBIC/CNPq**, 2008 (mimeo).

**SANTOS**, Luiz dos Santos. **O que é Cultura.** São Paulo, Brasiliense S/A, 1994.

**SODRÉ**, Muniz. **A Verdade Seduzida.** Rio de Janeiro, DP e A – Editora, 2005.

**SACRISTÁN**, J.Gimeno. **Educar e Conviver na Cultura Global: As exigências da Cidadania.** São Paulo, 2000 (p.145 – 200).

**SILVA**, Maria do Socorro Sousa e; **SOUSA**, Maria Robervania Paiva; **MENDES**, Maria Luzinette F. **A Extensão Universitária na Universidade Estadual Vale do Acaraú e a Formação de Professores Indígenas Tremembé.** I Fórum Internacional de Pedagogia – FIPED. Rio Grande do Norte. UERN, 2008.

## **ESCOLANOVISMO E NACIONAL-DESENVOLVIMENTISMO EM PAULO FREIRE: CRÍTICAS E POLÊMICAS**

Pedro Claesen Dutra Silva

e-mail: pedro\_dutras@yahoo.com.br

Cientista Social (UECE) e Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira (UFC)

### **Introdução**

O artigo tem como objetivo apresentar as principais reflexões feitas por Paiva (2000) e Saviani (2008) acerca das influências da ideologia nacional-desenvolvimentista e do escolanovismo nas elaborações teórico-práticas de Paulo Freire. Poderíamos identificar esse debate como uma polêmica histórica nas discussões pedagógicas no Brasil.

Nosso olhar se concentrará fundamentalmente em duas obras dos autores mencionados: *Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista* (2000) e *História das idéias pedagógicas no Brasil* (2008).

Em relação ao tema aqui apresentado, as argumentações de Saviani e Paiva podem ser sintetizadas da seguinte forma:

(...) ele [Paulo Freire] sintetiza pedagogicamente o espírito da época e, em tal resumo, realiza a amalgama das principais correntes que se degladiaram nas décadas anteriores. Embora católico, *Freire foi também um escolanovista* e seu trabalho põe fim – mediante uma fusão profunda – à disputa entre católicos e liberais (...) *Sua pedagogia situa-se também no ponto de encontro do pensamento católico e do nacionalismo-desenvolvimentista.* (Paiva, 2000, p.34)

Procurar-se-á ao longo do texto problematizar essa afirmação, a partir de um olhar crítico e dialético da trajetória teórica e prática de Paulo Freire entre as décadas de 1950 e 1960. Tentaremos com isso, contribuir com o fecundo debate em torno das ideias do principal educador da história brasileira.

## **Escolanovismo em Freire: a “Escola Nova Popular”**

Antes de adentrarmos especificamente nas argumentações de Dermeval Saviani acerca das influências do escolanovismo no pensamento de Paulo Freire, cabe uma breve análise e historicização da movimentação pedagógica desenvolvida em torno do que se denominou de Escola Nova.

Esse movimento de renovação pedagógica buscava a construção de um novo tratamento dos problemas educacionais a partir de uma revisão das formas tradicionais de ensino. Nas palavras de Lourenço Filho<sup>35</sup>, buscava-se:

uma revisão crítica dos meios ou recursos tradicionais de ensino, admitindo-se como função geral do processo educativo o desenvolvimento individual de capacidade e aptidões (Sem data, p. 16)

Aprofundou-se o olhar sobre as necessidades da infância a partir de estudos no campo da biologia e da psicologia, levando em consideração as novas determinações da sociedade contemporânea, marcadas pelo avanço do processo de industrialização e na aglomeração cada vez maior de contingentes populacionais nas metrópoles urbanas.

As primeiras escolas novas, com esse título expresso, surgiram em instituições privadas da Inglaterra, França, Suíça, Polônia, Hungria e outros países, depois de 1880. (FILHO, sem data). Porém, o escolanovismo se consolida em escala internacional tendo como cenário as duas grandes guerras mundiais e posteriormente a acensão da guerra fria. Contraditoriamente, as influências da Escola Nova no Brasil são inspiradas fundamentalmente em experiências de centros de ensino privados dos EUA e da Europa<sup>36</sup>.

Logo, poderíamos refletir criticamente sobre as diversas propostas de reformas do ensino brasileiro orientadas pelos paradigmas escolanovistas. Pois, com a simples transferência de modelos, ou “pacotes de ideias pedagógicas”, a partir de referências tão distintas da realidade brasileira, as mudanças e projetos apresentados pelos sucessivos governos e intelectuais não tiveram condições objetivas e subjetivas de obterem resultados satisfatórios.

---

35 Dentre as inúmeras ações empreendidas por Lourenço Filho, destaque-se a reforma da instrução pública no Ceará em 1992 e 1923. Ver em Saviani (2008: 198).

36 Importante destacar o papel das idéias de dois pensadores nas elaborações teóricas e práticas da Escola Nova: Dewey e Montessori.

Onde entra a discussão de nosso interesse a partir das questões apresentadas? Como Paulo Freire em finais da década de 1950 e em 1960 se insere no cenário pedagógico brasileiro?

Iniciamos esse diálogo a partir de duas análises de Dermeval Saviani sobre Freire: a primeira da classificação feita pelo autor em *Escola e Democracia* (1989) referente à emergência de uma espécie de “Escola Nova Popular”, nascida sob influência do “Movimento Paulo Freire de Alfabetização”; a segunda dos argumentos apresentados em *História da Ideias Pedagógicas no Brasil* (2000), mais especificamente nos capítulos IX e X da obra. Segundo Saviani (1989), a partir da tentativa de ressignificação e massificação da Escola Nova:

surgem tentativas de constituição de uma espécie de “Escola Nova Popular”. Exemplos dessas tentativas são a “Pedagogia de Freinet” na França e o “Movimento Paulo Freire de Educação” no Brasil. Com efeito, de modo especial no caso de Paulo Freire, é nítida a inspiração da “concepção ‘humanista’ moderna de filosofia da educação”, através da corrente personalista (existencialismo cristão) (p. 77).

Mesmo Saviani explicitando mais à frente as diferenças essenciais (se quisermos radicais) entre as concepções pedagógicas de Freire com as da Escola Nova propriamente dita, distinção que pode ser observada, por exemplo, na relação orgânica da “pedagogia freireana” com os interesses das classes populares, essa “rotulação” gerou muita polêmica (e confusão) que até hoje estão longe de serem superadas.

Vejamos as explicações de Saviani (2008) sobre o problema colocado:

Referi-me a essa proposta em meu livro *Escola e democracia* como uma espécie de “Escola Nova Popular”. Alguns analistas viram nessa referência uma crítica negativa quando, em verdade, ela traduz o reconhecimento do caráter inovador e da importância social, política e pedagógica de Paulo Freire na história da educação brasileira. Com efeito, mais do que classificá-lo como escolanovista, destaca-se aí o seu empenho em colocar os avanços pedagógicos preconizados pelos movimentos progressistas a serviço da educação dos trabalhadores e não apenas de reduzidos grupos de elite (p. 335).

Mesmo com esse “esclarecimento tardio”, as consequências da argumentação do autor à Paulo Freire em *Escola e democracia* (1989) tiveram um peso histórico negativo considerável. Importante destacar que Freire recebeu sim influências da Escola Nova (ele era um homem do seu tempo), ao mesmo é injusto omitir que o educador pernambucano nunca se

restringiu ao escolanovismo (nem a uma “versão popular” da Escola Nova), pelo contrário, o superou radicalmente, seja do ponto de vista filosófico ou metodológico. Mesmo em suas obras iniciais, com notável referência existencialista, como *Educação como prática liberdade* (1981), essa superação é nítida.

A natureza da investigação no processo educativo e a relação professor-aluno no “método Paulo Freire”, por exemplo, se distanciam a passos largos da perspectiva escolanovista. Em Freire o educador em nenhum momento perde em importância, apenas não pode mais centrar-se em um verbalismo vazio e em um intelectualismo descontextualizado, o educando por sua vez, não se torna um ser autônomo na perspectiva rousseauiana, mas um sujeito histórico atuante em todo o processo pedagógico. Enfim, a educação em Freire assume uma natureza profundamente radical: a *educação enquanto um ato político*.

### Nacional – Desenvolvimentismo em Freire: populismo e existencialismo cristão

Antes de mais nada, é necessário apresentarmos alguns elementos do período histórico caracterizado enquanto nacional-desenvolvimentista, assim como do fenômeno político do populismo.

Em linhas gerais, o período de 1946 a 1964 é marcado por intensas transformações econômicas, políticas e culturais na realidade brasileira. Destaca-se a ascensão de governos que tinham como base de legitimidade uma ideologia revestida de valores populistas e nacional-desenvolvimentistas. Esse período é caracterizado pela:

Combinação dos interesses econômicos e políticos do proletariado, classe média, e burguesia industrial (...). Essa combinação efetiva e tática de interesses destina-se a favorecer a criação e expansão do setor industrial, tanto quanto do setor de serviços. Em concomitância, criam-se instituições democráticas, destinadas a garantir o acesso dos assalariados a uma parcela do poder (...). Em palmo mais largo, trata-se de uma combinação de forças destinada a ampliar e acelerar o rompimento com a “sociedade tradicional” e os setores externos predominantes (Ianni, 1975: 55; 56).

A ideologia nacional-desenvolvimentista contou com um importante instrumento de formulação e difusão de sua visão de mundo: o Instituto Superior de Estudos Brasileiros

(ISEB)<sup>37</sup>, criado em 1955 durante o governo interino de Café Filho. O ISEB consolida-se e ganha mais credibilidade com a chegada de Juscelino Kubitschek ao poder.

Freire (1981) argumentava que existia nesse contexto (a partir da segunda metade de 1950):

um problema crucial na fase atual do processo brasileiro. O de conseguir o desenvolvimento econômico, como suporte da democracia, de que resultasse a superação do poder desumano de opressão das classes muito ricas sobre as muito pobres. E de coincidir o desenvolvimento com o projeto autônomo da nação brasileira (p. 87).

Como vimos, é explícita a identidade entre Freire e a ideologia hegemônica de seu tempo, do mesmo modo, percebe-se uma clareza política da divisão antagônica entre opressores e oprimidos na sociedade brasileira e a necessidade de superação da exploração capitalista externa e internamente.

Abusando das citações, insistimos em apresentar a relação entre Paulo Freire e o pensamento hegemônico desse período a partir de algumas afirmações de Vanilda Paiva (2000).

O pensamento de Freire floresceu à sombra de um pensamento que quis liberal mas que não estava isento de autoritarismo (...) quando adquiriu concretude na forma de um método pedagógico, a sua prática foi mais que tudo isso – precisando ser explicada em conexão com as características e contradições do período. O usual, porém, é apresentar Freire como um pedagogo católico de esquerda. A nossa opinião foi buscar as suas raízes intelectuais, mostrando a sua pedagogia como parte de um processo de evolução teórico-ideológico, no final do qual a referência ao catolicismo radical certamente adquire maior relevância. Mas enfatizamos aqui a conexão com o nacionalismo-desenvolvimentista por nos parecer que essa foi a formulação terórica que mais fortemente marcou o seu trabalho nos anos 50 e 60 (...). Freire não se apoia apenas sobre as formulações isebianas mas apela para uma tradição interpretativa pré-isebiana, ligada a autores como Oliveira Vianna e Gilberto Freyre (p. 35)

Essa longa passagem demonstra de maneira sintética um pouco da caminhada teórica de Freire nas décadas de 1950 e 1960. O movimento de assimilação (do nacional-desenvolvimentismo) e superação política e epistemológica dessa própria ideologia, está

essencialmente relacionado com a inserção de Freire, desde cedo, na realidade opressora vivenciada pela população brasileira. Nesse processo algumas experiências vivenciadas pelo educador são significativas, como: o Movimento de Cultura Popular (MCP)<sup>38</sup>, a experiência de Angicos<sup>39</sup> e a elaboração do Programa Nacional de Alfabetização (PNA)<sup>40</sup>.

Importante destacar que antes de Freire, o conceito de educação popular estava relacionado a qualquer iniciativa educacional que tinha por finalidade apenas instruir (nada mais que isso), as camadas populares. Portanto, a guinada e o salto de qualidade que a educação popular estabelece a partir de 1950, demonstra a importância e o processo de assimilação-superação de Paulo Freire em relação as correntes ideológicas e pedagógicas de seu tempo.

Nesse período, junto às ações coordenadas por Paulo Freire, desenvolvem-se inúmeras experiências socioeducacionais e culturais de importância singular na história brasileira. São exemplos emblemáticos: o Movimento de Educação de Base (MEB)<sup>41</sup> e os Centros Populares de Cultura (CPCs)<sup>42</sup>.

Dada a riqueza e complexidade das diversas iniciativas construídas no campo da educação popular, avaliamos que a afirmação de que a “pedagogia freireana” trata-se de uma *síntese pedagógica existencial-culturalista que articula as idéias filosóficas do personalismo*

---

<sup>38</sup>O Movimento de Cultura Popular (MCP), nascido em Recife, foi o primeiro de uma série de “movimentos sócio-educacionais” surgidos na década de 1960. Coordenado por intelectuais vinculados aos interesses e demandas populares, esse movimento voltou-se para o resgate da cultura popular enquanto instrumento de ação para uma práxis que pudesse contribuir para um processo de transformação no país. Com o apoio institucional e financeiro da prefeitura de Recife, tendo Miguel Arraes, então prefeito, como um dos grandes incentivadores do MCP, esse movimento rapidamente se ampliou e dinamizou. Para se ter uma idéia, entre 1960 e 1962 contou entre suas realizações com 201 escolas, 626 turmas, 19.646 alunos (crianças, adolescentes e adultos), uma rede de escolas radiofônicas, um centro de artes plásticas e artesanato, 452 professores e 174 monitores, teatro, cinema, telecuble, centro de cultura Olegariana, dentre outros

<sup>39</sup>Experiência de alfabetização, coordenada por Paulo Freire, realizada a partir de uma parceria entre o Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife com o governo do estado do Rio Grande do Norte no ano de 1963.

<sup>40</sup>O Programa Nacional de Alfabetização (PNA) nasceu sob coordenação do Ministério da Educação e Cultura, a partir de janeiro de 1964, logo após a criação da Comissão de Cultura Popular em 1963, a qual tinha Paulo Freire como presidente. Sua proposta educacional, fundada no “Método Paulo Freire”, tencionava alfabetizar politizando cinco milhões de adultos, quebrando o paradigma vigente que até então era limitado a noção mecanicista de alfabetização.

<sup>41</sup>O Movimento de Educação de Base (MEB) com apoio da Conferência Nacional dos Bispos Brasileiros (CNBB), surge no cenário nacional em 1961, a partir das experiências das escolas radiofônicas. Em parceria com o Governo Federal, tinha-se o intuito de estender estas escolas para as regiões mais pobres das regiões Nordeste, Norte e Centro-Oeste, contribuindo, principalmente, para a alfabetização de jovens e adultos.

<sup>42</sup>O Centro Popular de Cultura (CPC), órgão cultural da União Nacional dos Estudantes (UNE) com sede no Rio de Janeiro, porém autônomo em relação a entidade, foi criado em 1961 e passou a desenvolver inúmeras atividades artísticas<sup>42</sup> no campo do teatro, da música, do cinema e da literatura “em prol da cultura popular”. Com o fortalecimento e amadurecimento do CPC, algumas cidades passaram a criar os CPCs estaduais como em Fortaleza, Natal, Recife, João Pessoa, Salvador, Belo Horizonte, São Paulo, Santo André, Curitiba, Porto Alegre e Niterói. Estes CPCs não tinham a mesma estrutura e não foram tão bem sucedidos como o da UNE, porém foram espaços importantes de discussões no meio artístico e de comunicação de massa.

*cristão com as análises sociopolíticas do isebianismo* (PAIVA, 1980) é insuficiente para compreender em profundidade as experiências acima citadas e o conjunto de elaborações teórico-práticas de Paulo Freire.

### **Para além da “Escola Nova Popular” e do “existencialismo cristão”**

Certamente o *para além* não é mera coincidência com os tópicos da terceira parte do livro *Escola e democracia*, mas sim, uma humilde provocação ao recurso metodológico utilizado pelo autor para defender suas posições frente as concepções pedagógicas por ele criticadas.

Pretendemos problematizar algumas questões explícitas e/ou implícitas levantadas por Dermeval Saviani e Vanilda Paiva nos textos analisados. Inicialmente, destacamos o perigo que é o enquadramento (ou rotulação) de autores como Freire a partir de momentos históricos distintos de sua vida. Como vimos, esse tipo de análise tem cometido injustiças profundas à trajetória intelectual e política do educador pernambucano.

Ainda sobre a “Escola Nova Popular”, um dos argumentos de Saviani é que o centro de disputa por uma nova hegemonia educacional deve estar centrada na escola pública. Em contrapartida a essa estratégia, segundo o autor, o “Movimento Paulo Freire de Educação de Adultos” teria descolocado a luta em defesa da educação para os espaços educacionais não-formais, enfraquecendo, portanto, as reivindicações em defesa da educação pública e estatal. Na verdade, essa falsa polêmica (educação formal *versus* educação informal) é desconstruída pelo próprio Freire (1992):

centrando-se a educação popular na produção cooperativa na atividade sindical, na mobilização e organização da comunidade para a assunção por ela da educação de seus filhos e filhas através das escolas comunitárias, *sem que isto deva significar um estímulo ao Estado para que não cumpra um de seus deveres, o de oferecer educação ao povo* (p.132).

Concordamos com Freire, quando aponta que a luta em defesa da educação deve acontecer em várias frentes, nos diversos espaços da disputa de hegemonia, sejam formais ou informais, porém de maneira combinada. As próprias iniciativas socioeducacionais que Freire participou intensamente, possuíam financiamento e vinculação com o Estado. Era garantida, porém, uma autonomia considerável dessas experiências em relação ao poder público. Outro aspecto que demonstra a importância dada por Freire à educação escolar formal foi sua

participação no processo de elaboração do Programa Nacional de Alfabetização (PNA), como vimos anteriormente.

Portanto, do nosso ponto de vista, o que mais se aproximaria de uma “escola freireana”, mesmo nas décadas de 1950 e 1960, não seria a emergência de uma “Escola Nova Popular”, como muitos afirmam, mas sim a relação dialética entre a Educação Popular e a Escola Pública, com a intencionalidade em se forjar uma espécie de “Escola Pública Popular”.

## **Considerações Finais**

Tentamos levantar ao longo do texto questões que contribuam para o debate em torno do que denominas de uma “polêmica histórica nas discussões pedagógicas no Brasil”, que na verdade é composta em certos aspectos de “falsas polêmicas”. Estas, construídas em muitos casos por posicionamentos que se “cristalizaram” ao longo da história das ideias pedagógicas brasileiras.

Na verdade, as críticas levandas por Dermeval Saviani e Vanilda Paiva sobre as influências da Escola Nova e do Nacional–Desenvolvimentismo em Paulo Freire, não são por completo refutáveis, pelo contrário, muitos dos argumentos apresentados pelos autores possuem uma fundamentação sólida e aceitável.

O que questiona-se é a forma como são apresentadas algumas das posições dos autores. A não ponderação de questões importantes, ou a omissão e secundarização de outras, remetem à história julgamentos desnecessários e o consequente deslocamento da centralidade do debate educacional e pedagógico para temas periféricos.

Exemplos dessas consequências (claro que relacionadas a um conjunto de outras determinações que extrapolam o debate educacional e pedagógico) podem ser listados abundantemente. No nosso caso, reforçamos três: 1. a dicotomia construída (extremamente negativa) entre educação formal e educação informal; 2. a ascensão de correntes pedagógicas pós-modernas<sup>43</sup> no cenário educacional contemporâneo e 3. o consequente enfraquecimento e desarticulação do pensamento pedagógico crítico nas escolas e universidades brasileiras.

Não obstante, o debate de ideias é necessário para o avanço qualitativo de formulações e elaborações teóricas que contribuam para uma práxis pedagógica crítica. Acreditamos que

---

<sup>43</sup>Segundo David Harvey (2006): O pós-moderno (...), privilegia a “heterogeneidade e a diferença como forças libertadoras na redefinição do discurso cultural”. A fragmentação, a indeterminação e a intensa desconfiança de todos os discursos universais ou (para usar um termo favorito) “totalizantes” são o marco do pensamento pós-moderno (P. 19).

muitas das interpretações “confusas” do pensamento de Freire , ou da apropriação e ressignificação nas mais diversas perspectivas de seus conceitos e paradigmas não aconteçam devido a uma “imprecisão teórica do autor”, como afirma Paiva (2000):

Se observarmos em seus escritos, até 1965, certa *imprecisão teórica* que se acompanha de um *insuficiente desdobramento das idéias* (carências que Freire buscou suprir em seu trabalho posterior a 1965), foram exatamente essas características que permitiram a cada leitor fazer de seus livros a leitura que mais lhe conviesse e utilizar o seu método de forma compatível com tal leitura (p. 33).

O pensamento de Vladimir Lênin, por exemplo, foi apropriado e distorcido por toda uma tradição do marxismo vulgar e pelo stalinismo, e penso eu, que esse grande pensador e militante comunista estava longe de ser impreciso ou eclético teoricamente.

Por fim, a partir de leituras, debates e encontros que temos participado nos últimos sete anos, podemos observar a hegemonia de uma leitura simplória do pensamento de Freire feita pelos autores posicionados no campo do marxismo (campo no qual também nos “filiamos”). Essa leitura, feita a partir de um olhar fragmentado e anti-dialético sobre a trajetória do educador pernambucano pode ser sintetizada da seguinte forma: 1. Freire de *Educação como Prática da Liberdade* – existencialista cristão; 2. Freire de *Pedagogia do Oprimido* – marxista eclético e 3. Freire de *Pedagogia da Autonomia* – liberal/pós-moderno.

Na nossa avaliação esse tipo de visão/classificação, impossibilita uma análise dialética e consequente do pensamento de Paulo Freire, contribuindo, infelizmente, para uma simplificação ou empobrecimento do legado do educador que defendeu ao longo de toda sua vida, a *educação enquanto ato político*, defesa bastante difícil de ser encontrada nas universidades brasileiras hoje.

### **Referências Bibliográficas**

- AZEVEDO, Fernando de. *A tramissão da cultura (parte 3 da obra A cultura brasileira)*. São Paulo. Melhoramentos, 1976
- FILHO, Lourenço. *Introdução ao estudo da escola nova*. São Paulo. Melhoramentos, sem data.
- FREIRE, Ana Maria Araújo. *Paulo Freire: uma história de vida*. Indaiatuba, SP. Villa das Letras, 2006.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1981.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2005.
- \_\_\_\_\_. *Política e educação*. São Paulo. Cortez, 1992.
- HARVEY, David. *Condição Pós-Moderna*. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

IANNI, Octavio. *O colapso do populismo no Brasil*. Civilização Brasileira, 1975.

PAIVA, Vanilda Pereira. *Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista*. São Paulo. Graal, 2000.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP. Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. São Paulo. Cortez; Autores Associados, 1989.

SILVA, Pedro Claesen Dutra. *História, contradições e atualidade da educação popular no Brasil: um olhar a partir da realidade do estado do Ceará*. Fortaleza, 2008 (Monografia).

## RESSIGNIFICANDO O CONHECIMENTO MATEMÁTICO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Hélida Mota de Aquino (Aluna de graduação/ UERN)<sup>44</sup>

Érica Renata Clemente Rodrigues (Aluna de graduação/ UERN)<sup>45</sup>

Francisca Maria Gomes Cabral Soares (Professora/ UERN)<sup>46</sup>

Neste artigo, relacionamos as experiências vivenciadas com o ensino de matemática no estágio supervisionado II, componente curricular obrigatório do curso de Pedagogia da UERN. Objetivamos compreender a prática do ensino de conceitos matemáticos na Educação de Jovens e Adultos (EJA). O campo empírico de nossa pesquisa foi a Escola Estadual Santa Terezinha, no município de Mossoró/RN, mais especificamente a turma de 3º Período (equivalente ao 4º e 5º ano) do Ensino Fundamental I, modalidade EJA, com 24 alunos matriculados, funcionando no período noturno. Para atender ao nosso objetivo elencamos a perspectiva teórica de Terezinha Nunes (2005) sobre a origem e o desenvolvimento dos conceitos matemáticos, identificando a concepção de ensino da docente observada, partícipe da pesquisa, e sua postura diante do conhecimento matemático dos alunos. Segundo Nunes (2005) os educandos desenvolvem seus esquemas de ação na vida cotidiana, fazendo uso destes para resolver problemas simples de matemática. Os esquemas precisam ser coordenados com o sistema de numeração para que os alunos consigam resolver os problemas matemáticos. Assim, as pesquisas da autora apontam que desde o primeiro ano os alunos já podem trabalhar com a resolução de problemas envolvendo soma, subtração, multiplicação, divisão, gráficos e tabelas figurativas, ou seja, o conhecimento não precisa ser fragmentado. Apresentamos ainda algumas atividades matemáticas desenvolvidas em nossa regência que visam uma ressignificação do conceito de matemática e também da concepção ensino aprendizagem. Fazemos um breve histórico da EJA, que resulta em uma reflexão sobre o

<sup>44</sup> Aluna do curso de Pedagogia do 6º período da UERN/Campus Central. [helidamota@hotmail.com](mailto:helidamota@hotmail.com).

<sup>45</sup> Aluna do curso de Pedagogia do 6º período da UERN/Campus Central. [erica\\_qib@hotmail.com](mailto:erica_qib@hotmail.com).

<sup>46</sup> Professora mestre do Curso de Pedagogia da UERN/Campus Central. [fccabral@yahoo.com.br](mailto:fccabral@yahoo.com.br)

papel da escola e a validade dos conteúdos ensinados atualmente. Inferimos que a identidade, a “pertença”, a “marca do trabalho”, a baixa “auto-estima”, deveriam ter um espaço na proposta de ensino da professora que apresenta-se desgastada e fora do contexto. Tecemos algumas considerações sobre a dinâmica de ensino aprendizagem na EJA. A experiência nos levou a pensar, qual é mesmo o papel da escola? Será que podemos ministrar os mesmos conteúdos, da mesma forma para públicos totalmente diferentes? O professor e a escola têm construído ações pedagógicas direcionadas a EJA? Os jovens e adultos buscam na escola, sem dúvida, mais do que conteúdos prontos para serem reproduzidos. Como cidadãos e trabalhadores que são eles querem ser sujeitos ativos, participativos e crescer cultural, social e economicamente. Diminuir a distância entre o que esperam os alunos e alunas e o que a escola lhes oferece é tarefa que só pode ser cumprida pelos professores da EJA.

**Palavras-chave:** Conhecimento Matemático. EJA. Estágio Supervisionado.

## **AS EMOÇÕES NA SALA DE AULA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: O PROFESSOR E A RESOLUÇÃO DE CONFLITOS**

Jaciária de Medeiros Moraes  
Especialista  
[jaciaria\\_m\\_m@hotmail.com](mailto:jaciaria_m_m@hotmail.com)  
UERN  
Messias Dieb  
Doutor  
[mhdieb@gmail.com](mailto:mhdieb@gmail.com)  
UFC

**Resumo:** Este artigo tem o objetivo de analisar como os professores da educação infantil têm mediado o processo de construção do desenvolvimento afetivo das crianças, com base na resolução de conflitos afetivos entre elas e nos conhecimentos que orientam o professor nesse processo. Como fundamento, utilizamos os postulados de Piaget (1975), Wallon (1989) e Vygotsky (1998) acerca da relação entre afetividade e desenvolvimento da criança. Os dados da pesquisa foram construídos por dois procedimentos de pesquisa qualitativa: a observação e a entrevista, contando com a colaboração de uma professora do município de Ipanguaçu R/N. Após a análise, os dados revelaram que o professor de educação infantil, ao conduzir as situações conflitantes entre os alunos, é guiado por conhecimentos construídos basicamente no fazer e na experiência da prática docente. Assim, tais conhecimentos carecem de uma reflexão mais apurada a fim de que, a partir das situações de conflito, o professor possa construir momentos educativos para as crianças.

**Palavras chaves:** professor, educação infantil, emoções

# **ESPERANDO GODOT A ESPERANDO DEUSIMAR: A ADAPTAÇÃO COMO TRADUÇÃO E FERRAMENTA PEDAGÓGICA.**

**Dra. Soraya Ferreira Alves - [so.ferreira@uol.com.br](mailto:so.ferreira@uol.com.br) (UnB)**

**Mestrando Gilson Soares Cordeiro - [gilsonval@bol.com.br](mailto:gilsonval@bol.com.br) (PosLa\_UECE)**

## **1. A ESPERA DE UMA INTRODUÇÃO**

O presente artigo é fruto de pesquisa realizada sobre a experiência pedagógica desenvolvida por nós, a professora Soraya Alves e pelo seu estagiário Gilson Cordeiro, ao ministrarmos a disciplina *Literatura Inglesa: Drama* na Universidade Estadual do Ceará (UECE), no período de 2009.2. Durante as aulas, dentre as várias discussões sobre autores e obras, também discutimos formas mais dinâmicas, interativas de lidar com as temáticas da disciplina.

Desse modo, pensamos em atividades pedagógicas que pudessem ser relevantes para os alunos e que também proporcionassem uma interação para além da sala de aula, em que os alunos pudessem se marcar como autores de conhecimento e não como meros repetidores de teorias e datas. Propusemos que a prática pedagógica não se limitasse a uma ação da sala de aula, mas que a ação pedagógica pudesse ser uma atitude no mundo, uma postura de emancipação e resistência, como pensa Adorno (1995).

Nesta perspectiva, surgiu a idéia da encenação de uma peça já que se tratava de uma disciplina ligada ao drama. No entanto, a peça escolhida seria adaptada pelos alunos, abrindo-lhes espaço para o exercício de construção e reflexão sobre as possibilidades de apreensão, representação da obra. Decidimos pela peça *Esperando Godot* de Samuel Beckett, doravante abreviada como EG. A atividade de adaptação como uma ferramenta pedagógica coadunou-se então com nossos estudos de adaptação como tradução<sup>47</sup>, revelando a abrangência destes estudos também no campo do fazer pedagógico.

## **2. ESPERANDO GODOT: A OBRA E SEU CONTEXTO**

Samuel Beckett (1906-1989), autor irlandês, tem vários trabalhos reconhecidos pela crítica especializada como obras notadamente de valor literário. Dentre estas obras, podemos citar *Esperando Godot* (1948), *Molley* (1951), *Malone morre* (1951), *O inominável* (1953). Destas, a peça *Esperando Godot*, inicialmente escrita em Francês como *En Attendant Godot* e posteriormente em inglês como *Waiting for Godot*, é uma das que mais notoriedade tem alcançado pela crítica mundial.

Inicialmente rejeitada e taxada de literatura incoerente, ilógica, Beckett teve que bater em várias portas até ver *Esperando Godot* encenada em 1953. Tal boicote é creditado por alguns críticos ao fato da escrita do irlandês desafiar ou romper com os padrões estéticos da dramaturgia clássica. Segundo Hobson (2005, p. 206), S. Beckett abre as portas da narrativa moderna

Ao quebrar as algemas do enredo, varrendo-as para longe do teatro inglês. Destruiu a idéia de que o dramaturgo é um Deus, conhecedor de tudo sobre as personagens [...] Revelou que o drama se aproxima, ou pode se aproximar, da condição da música, tocados por acordes mais profundos que os atingidos pela razão e dizendo coisas que escapam às garras da lógica.

<sup>47</sup> Os referidos estudos fazem parte da linha de pesquisa Tradução, Lexicografia e Processos Cognitivos desenvolvidos pela PosLa (Pós- Graduação em Lingüística Aplicada) da UECE, no qual a profa Dra Soraya Alves tem desenvolvido pesquisas na área de Tradução Intersemiótica e Gilson Cordeiro desenvolve pesquisa de dissertação na mesma área.

Assim, a ilogicidade apresenta-se em várias esferas, como no enredo da peça em que dois sujeitos, Estragon e Vladimir, esperam por Godot, sujeito que nunca vem, personagem do qual só sabemos o nome. Maltrapilhos e esfomeados, Vladimir e Estragon, também chamados Didi e Gogô, têm na única árvore que compõe o cenário a incerteza do ponto de encontro com Godot.

Estragon: Vamos embora.  
Vladimir: A gente não pode.  
Estragon: Por quê?  
Vladimir: Estamos esperando Godot.  
Estragon: É mesmo. (pausa) Tem certeza de que é aqui?  
Vladimir: O quê?  
Estragon: Que era para esperar?  
Vladimir: Ele disse: Perto da árvore. (olham para árvore). Está vendo mais alguma? (BECKETT, 2005, p. 27)

A tal espera só é interrompida pela presença de Pozzo e Lucky. O primeiro é um viajante dono de terras, o segundo, amarrado pelo pescoço, é o lacaio de Pozzo. Além destes, entra em cena um menino que traz a notícia: “Menino: (*de um jato*) O senhor Godot mandou dizer que não virá hoje à tarde mas virá amanhã com certeza.” (IDEM, p. 100)

Durante a espera, os amigos tentam o enforcamento na solitária árvore. Em meio às fracassadas tentativas de suicídio, surgem diálogos insólitos:

V: Sei, mas enquanto esperamos?  
E: E se a gente se enforcasse?  
V: Um jeito de ter uma ereção.  
E: (*excitado*) Uma ereção?  
V: Com tudo isso que se segue. Onde cair, a mandrágora brota. É por isso que a raiz grita, quando arrancada, você não sabia?  
E: À força sem demora! (IDEM, p. 34-35)

Ao fim da peça, Godot não aparece, a espera continua. Estragon e Vladimir preparam-se para caminhar, fugir da espera, mas permanecem imóveis.

### **3. A TRADUÇÃO COMO ADAPTAÇÃO E FERRAMENTA PEDAGÓGICA: UMA TEORIA A ESPERA DE MULTIPLAS ABORDAGENS**

Os Estudos que tratam da questão da tradução não datam da contemporaneidade, como pode pensar o senso comum. Os estudos da tradução já vêm sendo discutidos desde períodos clássicos, como as traduções de Cícero e Horácio, quando discutiam sobre as traduções de obras do grego para o Latim (PIETRO, 2009).

No entanto, a sistematização, ou melhor, a busca por uma teoria da tradução, remonta ao início do século XX, quando os estudos buscaram uma vertente prescritiva do fazer tradutorio. Lançando e legitimando a noção de que existiriam o texto original e o texto segundo, este seria segundo por constituir uma mera cópia, portanto, inferior ao primeiro. Tais estudos pautavam-se na noção de fidelidade entre os textos, acreditando que haveria uma “essência” a ser transmitida entre eles. (MILTON, 1998)

Com o desenrolar destes estudos, e frente ao adensamento da hibridação cultural advinda da era da informação e da globalização impostas e expostas na contemporaneidade, outras abordagens foram somando-se à teoria da tradução a ponto de uma virada epistemológica tomar lugar ao vislumbrar a tradução como um processo a ser descrito e não prescrito. Abre-se espaço para cotejar a tradução como um processo social, contextualizado e sujeito a pressões ideológicas advindas dos meios de produção, distribuição e comercialização das traduções (VENUTTI, 1998).

As traduções, então, passam a ser entendidas como um processo de semiose infinita<sup>48</sup>, uma adaptação infinita em que o texto adaptado ganha força não como cópia, não como segundo, mas como um processo de re-criação, reescrita em que se tem texto de partida e de chegada em um diálogo tenso a partir do jogo de comprometimentos ideológicos, uma tarefa impossível, mas necessária, como pensa Walter Benjamin (2008).

Além dessa noção da tarefa tradutória como adaptação e recriação, surge o entendimento de que a tradução possa envolver outros meios, além do meio verbal. Ou seja, segundo Jakobson (1974), um dos primeiros a tematizar o assunto, haveria uma tradução intersemiótica em que a adaptação também aconteceria de um texto verbal para não verbal. Plaza (1980) estende essa definição ao abordar a tradução intersemiótica como diálogo entre os meios verbal e não verbal, não importando de qual para qual, habilitando, assim, uma gama de processos semióticos a serem tomados como processos tradutórios: romances para filmes, filmes para romances, histórias em quadrinhos para vídeo-games e outros, ou seja, uma vasta hibridação de diálogos possíveis. No nosso caso, há a adaptação da peça escrita *Esperando Godot* para a encenação *Esperando Deusimar*, que chamaremos (ED).

Já sobre os estudos atuais sobre educação, é comum a busca por ferramentas que possam contribuir para um amadurecimento crítico dos educandos, dos professores, anseia-se por atitudes que possam revelar que “A educação, a cultura, a Literatura, também pertencem ao universo das estruturas simbólicas” (COSTA, 2003, p. 253). Portanto, a educação formal, escolar, acadêmica como uma prática social também está comprometida com certos valores ideológicos; ela é, portanto, legitimadora de determinado capital simbólico, instauradora de um campo, uma arena de lutas pelo poder não só econômico, mas cultural, social (BORDIEU, 1989).

É nesta arena que os ambientes de educação formal constituem uma rede em que a escola, a igreja, o sindicato, a universidade e outras instituições guardam papéis de inculcação de naturalização de diversos capitais, os quais são formas materialmente constituídas, mas que passam a ser tidas como capitais simbólicos, estruturas que se esforçam pela aparência de abstratos e “deixam de ser percebidos como resultados de relações de dominação e passam a ser aceitos como legítimos” (COSTA, 2003, p. 253)

Neste contexto, há pesquisas sobre os modos de utilização de diversos gêneros como ferramentas pedagógicas, os quais possam contribuir para uma atitude de desvelamento da realidade objetiva. Como exemplo, podemos citar as pesquisas que tratam da ferramenta Wiki (GOMES, 2007); o hipertexto na internet (VIEIRA, 2007), Web-documentário (GREGOLIN, SACRINI, TOMBA, 2002) e outras. Talvez o fato de que este ou aquele gênero seja mais ou menos educativo não resida somente em características intrínsecas aos gêneros, às ferramentas. De fato, a capacidade para a educação dos gêneros está relacionada à qual concepção de educar se quer edificar, problematizar. No nosso caso, tomamos a noção de educação como uma prática para a libertação, como pensa Paulo Freire (1996, p. 21), “Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.”

#### 4. ADAPTAÇÃO: ESPERANDO DEUSIMAR

A equipe de trabalho foi composta pelos cinco alunos da turma, Davi, Igor, Mikaela, Ana Luísa e Luciana, por nós, profa Soraya e o estagiário Gilson, pelos colaboradores da

<sup>48</sup> A noção de semiose aqui exposta baseia-se nos estudos de Charles Sanders Pierce como sintetiza Santaella (2002, p.7-8) “ a semiose, ou cadeia de significado, na teoria dos signos de Charles Peirce, é constituída pela relação triádica e dinâmica entre o signo, o objeto e o interpretante, sendo que o signo é um conteúdo apreendido pelos sentidos, pela imaginação, pela memória, pelo pensamento e liga o objeto (aquilo que ele, signo, representa ou substitui) a um interpretante (efeito que o signo produz no intérprete, ou seja, a potencialidade do signo em sugerir, significar, mas que já está inscrita no próprio signo.”

gravação e confecção de cenário Sara, Marcelo, Nilson, este aluno do curso de letras da UFC, os outros dois alunos da UECE. Optamos por gravar os momentos de pré-produção (Figuras 1, 2 e 3), a realização (Figura 4) e pós-produção (Figuras 5 e 6)<sup>49</sup> como forma de captação de dados, focalizando o processo e não somente o produto, além do que intencionávamos editar um documentário a partir deste material.<sup>50</sup>



Figura 1: PREP  
PREP



Figura 2: PREP



Figura 3:  
PREP



Figura 4: REA



Figura 5: POSP



Figura 6: POSP

A gravação destas etapas e o foco no processo compõem um método caro à nossa pesquisa, uma vez que defendemos a idéia de que para um melhor entendimento das recriações no texto adaptado é necessário um olhar voltado para a história desta escolha, o percurso que ela desenvolveu, os embates entre os sujeitos do grupo para que tal escolha se efetivasse. Doutro modo, para cada gesto adaptativo deve-se ter a noção do porquê desta escolha, qual a implicação ideológica dela, a que ou a quais estruturas do capital simbólico ela se relaciona e como se relaciona.

Após a decisão de trabalharmos com EG, realizamos em algumas aulas a leitura em grupo da peça e nesta ocasião já fomentávamos um debate crítico em que todos tinham voz para expor seus entendimentos, discussões.

“Eu acho que mais do que o quê a gente vai interpretar do que ele [referindo-se ao autor Beckett] chama de Godot é o que a gente vai querer passar. [...] Mais do que como a gente recebeu, a gente percebe que só aqui neste grupo pequeno tem infinitas interpretações. Eu acho mais interessante a gente discutir até o quê a gente tem intenção de passar” (Luciana: PREP)

<sup>49</sup> A fase de pré-produção é compreendida como os debates, as leituras, os procedimentos anteriores à encenação; a realização é compreendida como a encenação propriamente dita; a pós-produção é tida como os debates realizados após a realização, tais etapas serão abreviadas respectivamente como PREP, REAL, POSP.

<sup>50</sup> Até o presente momento o documentário está em fase de finalização, tendo o LATAV (Laboratório de Tradução Audiovisual) da UECE, coordenado pela profa Dra Vera Santiago, como apoio técnico.

Percebemos logo de início que a referência espacial nas rubricas da peça dava pouca ou nenhuma contextualização do local dramático: “Estrada no campo. Árvore. Entardecer. Sentado sobre a pedra, Estragon tenta tirar a bota. Faz força com as duas mãos gemendo. Para, exausto; descansa, ofegante, recomeça. Mais uma vez. Entra Vladimir.” (BECKETT, 2005, p. 17)

Desse modo, a peça desenrola-se em um lugar quase sem indicação, lugar nenhum em meio a uma paisagem qualquer com a presença de dois homens desterrados, excluídos, como se nota em outra adaptação dirigida por Michael Lindsay-Hogg (2000) (Figura 7).



Figura 7: Cenário do filme de Hogg

Diante desta problemática inicial, começamos a refletir sobre a adaptação nos seguintes eixos: Qual espaço representar? Como construir o cenário? Quais personagens? Como apresentá-los? Que tipo de figurino? Que tipo de fala? Todas estas reflexões atreladas a um eixo maior: Para qual contexto cultural adaptar? Que signos culturais gostaríamos de por em pauta, de questionar? Como referência, discutímos outras adaptações, por exemplo, as montagens feitas “dentro de um presídio, com elenco de internos; numa Sarajevo dividida e sitiada, com atores de várias etnias; durante o *apartheid*, só com negros atuando; com elenco apenas de mulheres” (ANDRADE, 2005, p. 07). Tendo em mente que cada uma dessas montagens põe em circulação determinados signos culturais com intenções ideológicas específicas, com recepções diferentes de cada público, instaurando leituras infinitas: semióses.

Nesta perspectiva, o primeiro embate deu-se na escolha do *locus* para a ambientação da peça, um lugar que servisse de ponto norteador para as outras escolhas adaptativas. Nesse sentido, houve consenso que o chão onde se espera por Deusimar seria a própria universidade, a própria UECE:

“Eu acho que é uma peça que se aplica especialmente ao contexto ueceano<sup>51</sup>, se você for comparar com outras instituições, nós somos os que mais esperam, sem fazer acontecer nada, a gente só espera” (Igor: PREP)

É interessante ver que a fala anterior dialoga com a seguinte, resultando em um embate de vozes que problematiza o outro lugar da UECE. Assim, a tarefa de adaptação promove a possibilidade de se desafiar a naturalização da universidade como espaço de não ação, do não movimento, espaço da academia como sinônimo de isolamento social.

“Mas foi muito bom [referindo-se à peça], é aquela questão da gente perceber que a gente tem que tentar fazer alguma coisa, mesmo dentro de todas as dificuldades que há” (Gilson: POSP)

Essa intenção adaptativa de trazer a própria universidade como local dramático suscitou uma outra questão: Como o título da peça poderia dialogar com esse espaço? Dentre

<sup>51</sup> O aluno cria um adjetivo específico para falar do universo da UECE: ueceano.

a discussão das possibilidades de manter o título *Esperando Godot*, de alterar para algum outro, o título *Esperando Deusimar* foi adotado. É interessante notar que houve a manutenção da relação *God-Deus* como partícula dentro dos nomes: Godot- Deusimar. Para a efetivação desta escolha, foi trilhada uma discussão em torno da interpretação de alguns críticos de que a espera por Godot seria a espera por uma entidade metafísica, um Deus. Já outros críticos, afirmam que não se trata propriamente de um Deus, mas de um deus que representaria o desejo de encontro com algo que possa restituir sentido à trajetória de Estragon e Vladimir, uma metáfora da incapacidade humana de significar sua própria existência.

Para nós e os alunos, a manutenção da indicação de um deus trouxe outro ponto de vista sobre a problemática da referência ao transcendente. De fato, na nossa adaptação problematizamos um deus que não pode ser resumido à noção de uma entidade transcendental que se ausentou, uma entidade fora do quadro dramático. Cogitamos outro deus para Deusimar, um deus dentro, situado. Desse modo, percebemos outros nomes, outras significações para este deus. Assumimos, portanto, um deus de matiz nordestina, um Deusimar, invento da criatividade popular como Lindomar, Marlucia; um deus simples do ordinário, um deus dentro de cada nome, de cada história cotidiana de vida e portanto um deus na esfera do humano, universal, um deus representado nas esperas mais corriqueiras, como fora explicitado em nossos debates:

“O ser humano sempre espera alguma coisa, no caso da UECE, por exemplo, os alunos estão esperando alguma coisa: o trabalho surgir, uma oportunidade, a melhoria; quando você chega em um emprego você sempre espera ser promovido, no campo pessoal, você sempre espera uma pessoa melhor aparecer, enfim, eu acho que tem sempre esta questão da espera. [...] Godot pode ser tudo aquilo que a gente espera na vida, não precisa ser Deus, pode ser Deus, dependendo da pessoa, pode ser você passar na UECE, pode ser você passar no vestibular.” (Mikaela: PREP)

“Pode ser você terminar o curso.” (Igor: PREP)

“Ser alguém na vida.” (Davi: PREP)

“É geral, entendeu?” (Mikaela: PREP)

Por outro lado, a questão não ocupa um lugar tão pacífico; e se a espera for uma ilusão, caso esse deus não passe de uma invenção, uma grande coincidência, um trocadilho, um jogo de palavras vazio, mas que nos esforçamos por preencher com nossas expectativas e sonhos. Pode ser que o deus em Deusimar, ou melhor, a esperança em cada um, como afirma a aluna Luisa (PREP), seja apenas “uma junção de palavras, ou de letras legais”; uma terrível coincidência que nos enche da possibilidade da esperança.

É esse sentido de dissenso que também paira sobre a atmosfera da adaptação, a escolha não efetuada também corrobora a significação da escolha positiva. Dessa forma, a natureza relacional do signo é posta em evidência, o signo cultural, inscrito em uma determinada historicidade, “impede que qualquer representação seja absoluta: ele apenas toma, em um outro contexto, uma validade que pode não subsistir em outro contexto” (JEHA, 2002, p.124)

Quanto às personagens, a forma como Estragon e Vladimir se chamavam foi mantida: Gogô e Didi. Percebemos que a questão do gênero também foi tocada pela inserção da aluna Luisa como Didi, o que não significa que pela simples presença da mulher a questão seja eficientemente problematizada. De fato, a atuação de Luisa como Didi procura desmantelar o eco de um diálogo apenas entre homens sobre a (in)coerência mundo, a mulher instaura em nossa peça sua força, seu próprio eco. Desse modo, Igor e Luisa interpretam respectivamente Gogô e Didi, agora alunos de uma UECE simbólica, inscrita em um tempo do absurdo. Aqui cabe uma ressalva, segundo Dantas (2005), tem-se uma falsa idéia de que essa noção do

absurdo reflita uma noção de falta de materialidade, ausência de consciência das relações sociais, em que sujeitos, atemporais, abstratos, desenraizados vivenciam a alienação.

De fato, deve-se tomar cuidado com o termo absurdo, já que sua noção fundamenta-se muito mais na idéia de que o sujeito tem consciência de seu estado limitado, sabe de sua visão parcial frente à complexidade das perguntas que anseia responder. O homem absurdo, nas últimas consequências do termo, trata-se do sujeito lúcido de seu limite histórico, o Sísifo que não esquece a limitação e despropósito de seu trabalho, mas que continua a rolar a pedra. Nesta perspectiva, ainda segundo Dantas (2005, p.154), as personagens Estragon e Vladmir em Beckett não são tão absurdas assim, “falta-lhes a consciência plena de sua situação, pois não dominam, não compreendem os elementos da equação a que estão submetidos.” Logo, os alunos deslegitimam o exagero de tentar encaixar a obra EG como exemplo clássico do teatro do absurdo sem uma crítica precisa do que seja o absurdo.

Tendo essa noção em vista, percebemos que Gogô e Didi em ED constroem uma vertente mais absurda, a qual lhes permite ter uma atitude crítica frente à realidade, uma consciência de sua trajetória histórica como alunos, como construtores de conhecimento, como cidadãos de direitos. Absurdo maior ainda por interpretarem seus próprios papéis de alunos, numa junção em que o limite representação e apresentação é posto em cheque. A diferença entre Igor-Luisa e Gogô-Didi é sobreposta, ela é tão tênue que não se sabe ao certo se eles se representam ou se apresentam de forma estetizada:

“Ele falou pra gente esperar aqui e tudo mais... Mas olha só, tem nem platéia, fim semestre, vai que ele não tem mais aula? Vai que ele não aparece?” (Gogô: REAL)

“Bem, se ele não aparecer, a gente vem amanhã e espera e depois de amanhã e assim durante seis meses e mais a vida toda.” (Didi: REAL)

“Seis meses? Fica só tu ai... Eu tenho que ficar de férias, entendeu? Eu tenho que aproveitar as coisas, eu tenho que pelos menos conseguir um projeto de extensão ou então se enforcar.” (Gogô, REAL)

Além dessas falas, o próprio figurino: as roupas comuns do dia a dia estudantil, mescladas ao rosto pintado em estilo *clownesco* e aos bonés coloridos atuam no nível indicial (Figura 8), apontando para a atmosfera do absurdo que eles vivenciam no seu cotidiano estetizado: “esperar por seis meses e a vida toda”, “tenho que conseguir uma bolsa de extensão ou me enforcar.”



Figura 8: Gogô e Didi em ED

A consciência do absurdo adensa-se quando Felizardo, a adaptação de Lucky, entra com Gomes, a adaptação de Pozzy, aquele amarrado pelo pescoço e chicoteado por Gomes que se auto-intitula dono das terras ueceanas (Figura 9).



Figura 9: Cena de encontro com Felizardo e Gomes em ED

Felizardo e Gomes representam a dialética do senhor e escravo hegeliana, na qual não há o senhor sem o escravo, não há o outro sem um nós, em um movimento não dicotômico, mas dialético em que alteridade constitui o outro e a nós (SANTOS, 1993). Os personagens questionam o jogo do poder, neste caso, Gomes: o poder institucional, patronal, o Estado; Felizardo: a discância, a comunidade, o povo, não como categorias que se excluem essencializadas, mas que se retro-constroem materialmente legitimadas por certos capitais simbólicos.

É importante frisar que a personagem Pozzo é descrita como um senhor corpulento, gordo, grosseiro traços que colaboram na composição de uma personagem truculenta. Neste ponto, buscamos recriar este aspecto de Pozzo na escolha do nome Gomes ao reforçarmos o paralelo entre as materialidades acústicas dos nomes, ambos constituídos de consoantes fortes oclusivas e vogais posteriores: /p/-/o/, /g/-/o/. Além deste aspecto adaptativo, a escolha do nome Gomes e de seu chapéu rústico de coronel do sertão traz a carga semântica de uma das famílias mais influentes no cenário político local, instaurando uma inevitável tensão ideológica quanto aos signos culturais de caráter político postos em debate pela adaptação, ao mesmo tempo em que problematiza a correlação das formas de opressão política do passado e do presente.

É nesse momento que a adaptação como ferramenta pedagógica deixa entrever sua importância, pois o grupo resolveu dotar Felizardo de um novo chapéu, a resistência como construção de conhecimento e intervenção no mundo social ganha força: “Ele só pensa com o chapéu.” (Gomes: REAL). Felizardo realiza seu discurso ilógico, ostentando um capelo amarelo, um chapéu de formatura em um aberrante amarelo (Figura 10). No canto-lamento de Felizardo, mais uma vez a representação e apresentação confundem-se, pois no seu improviso aparentemente sem nexo, surge a autoconsciência do sujeito absurdo, ao mesclar o próprio ilógico a temáticas racionalizantes dos conteúdos programáticos da Filosofia e Lingüística, trazendo à tona outros debates que giram em torno da validade do conhecimento acadêmico, a lógica de sua utilidade para a sociedade:

“Na academia de anpo pó pó metria nós todos vamos descobrir que tudo isso não passa de um blá blá blá de acordo com Assim Falava Zaratustra não se conhece nem delimitar o objeto de estudo da Lingüística.” (Felizardo: REAL)



Figura 10: Discurso de Felizardo em ED

Então, Gomes toma o chapéu e o esmaga, silenciando o discurso de Felizardo (Figura 11), que cai como morto, deixando explícita a força do poder autoritário.



Figura 11: Esmagamento do chapéu de Felizardo

Nesse sentido, *Esperando Deusimar* construiu uma proposta, um porquê menos artístico e mais panfletário? Portanto, levou a baila signos culturais que permeiam o discurso do panfleto? Ou resolveu deslocar o absurdo para o meio da academia? Pondo em evidência suas formas de poder, questionando nossos próprios papéis relativos ao meio acadêmico como professores, alunos, gestores? São perguntas que a adaptação como ferramenta pedagógica suscita e deixa em aberto, o que atesta sua relevância como uma forma pedagógica, a qual leva os alunos a repensarem as formas de conhecimento que lhes são apresentadas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de adaptação de *Esperando Deusimar* a partir de *Esperando Godot* poderia ser entendida como mais uma atividade pedagógica em que os alunos resolvem fazer uma montagem cênica. De fato, ela não o deixa de ser, mas com uma peculiar característica de que os estudos de tradução lançam toda uma teoria crítica para o debate desta tarefa, concomitante a uma possibilidade metodológica de descrição.

Destarte, a tradução não fecha a questão, os sujeitos fazem escolhas segundo suas razões. Assim, a adaptação como tradução tem sempre um apelo ético: que estrutura social queremos edificar? Portanto, a tradução traz o debate ético para a sala de aula, coaduna-se com a imergência de conteúdos problematizadores e posicionamentos de intervenção social. Em outras palavras, texto de partida entendido como o conhecimento a eles apresentado na sua forma mais “disciplinar”, texto de chegada como a adaptação daquele, portanto, uma

atitude de não aceitação passiva, transmissiva do conhecimento, mas uma prática efetiva de recriação, tradução da realidade.

Neste sentido, a adaptação entre os variados meios semióticos: a tradução intersemiótica, acreditamos ser um valioso recurso na esfera da educação, se compreendermos educação como um processo ativo de construção de conhecimento, no qual os alunos possam entender que a relação entre texto de partida e texto de chegada é uma relação tensa, um terreno de inevitáveis escolhas.

Por outro lado, há muito ainda para se refletir a respeito de como instituir um percurso metodológico que possa explorar o máximo possível o potencial deste recurso, uma vez que não temos notícia por agora de vertente de pesquisa que tome a adaptação como recurso pedagógico, ou melhor, que tenha sistematizado uma descrição do processo de tradução-adaptação em ambiente de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor Wiesengrund. A Educação contra a Barbárie. In: ADORNO, Theodor W. Educação e Emancipação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ANDRADE, Fábio de Sousa. Prefácio. In: BECKETT, Samuel. Esperando Godot. Trad.: Fábio de Souza Andrade. São Paulo: Cosac Naify, 2005.
- BECKETT, Samuel. Esperando Godot. Trad.: Fábio de Souza Andrade. São Paulo: Cosac Naify, 2005.
- BENJAMIN, W. A tarefa do tradutor. Lucia Castello Branco (Org.). Belo Horizonte: Fale/UFMG, 2008.
- BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- COSTA, Maria Zenilda. O campo da arte no sistema analítico de Pierre Bourdieu e o ensino da arte. In: VASCONCELOS, José Gerardo (Org.) Filosofia, Educação e Realidade. Fortaleza: EUFC, 2003.
- DANTAS, Gregório. Falla dos Pinhaes. São Paulo: Espírito Santo de Pinhal, v.2, n.2, jan./dez. 2005.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. 25.ed. São Paulo : Paz e Terra, 1996.
- GOMES, Maria Rodrigues. A Ferramenta Wiki: uma experiência pedagógica. Comunicação & educação. São Paulo: ECA, ano 12, n. 2, maio/ago, p. 97- 107, 2007.
- GREGOLIN, Maíra; SACRINI, Marcelo; TOMBA, Rodrigo Augusto. Web-documentário - Uma ferramenta pedagógica para o mundo contemporâneo. São Paulo: PUC- Campinas, 2002. Acessado em 12/09/10, Disponível em <<http://www.bocc.uff.br/pag/tomba-rodrigo-web-documentario.pdf>>
- HOBSON, Harold. Sobre Esperando Godot. Harold Hobson. In: BECKETT, Samuel. Esperando Godot. Trad.: Fábio de Souza Andrade. São Paulo: Cosac Naify, 2005.
- JAKOBSON, Roman. Linguística e Comunicação. Tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. 24. ed. São Paulo: Cultrix, 2007.
- LINDSAY-HOGG, Michael. Esperando Godot. [vídeo-fime], 2000.
- JEHA, Júlio. Veja o livro e leia o filme: tradução intersemiótica. Todas as letras. São Paulo: Mackenzie, n. 6, p. 123- 129, 2002.
- MILTON, J. Tradução: teoria e prática. 2<sup>a</sup>ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PLAZA, J. Tradução intersemiótica. São Paulo: Perspectiva, 1980.

PIETRO, Matheus Clemente de. Considerações sobre a presença e a prática da tradução em excertos selecionados de Cícero e Sêneca. *Tradução & Comunicação - Rev. Brasileira de Tradutores*. São Paulo, n. 19, p. 7-27, abr. 2009.

SANTAELLA, L. Semiótica Aplicada. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

SANTOS, José Henrique. Trabalho e Riqueza na Fenomenologia do Espírito de Hegel. São Paulo: Loyola, 1993.

VENUTTI, Lawrence. A tradução e a formação de identidades culturais. Tradução de Lenita R. Esteves. In: SIGNORI, Inês (Org.). Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, São Paulo: Fapesp, 1998.

VIEIRA, Iúta Lerche. Leitura na Internet: Mudanças no Perfil do Leitor e Desafios Escolares In: ARAÚJO, Júlio Cesar (Org.). Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios. / Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

## **Sertania: A diversidade do lugar e do Ser (tão) interior como raízes de uma Educação para brasiliade**

Markison Jose de Lira-UFRN

Walter Pinheiro Barbosa Junior-UFRN

Introdução

Este artigo problematiza o lugar como referência da educação para a diversidade. O lugar é concebido como algo que constitui inacabadamente, as diversas formas de vida que habitam o planeta e experimentam-se cotidianamente. Trata-se de um fenômeno que emergiu a partir do grupo Sertania e da pesquisa: A dialogicidade brasileira dentro de duas narrativas sertânicas e, dos estudos das obras de Paulo Freire desenvolvidos no Grupo de Pesquisa Dialogicidade, Educação de Jovens e Adultos e Práticas Culturais.

Esses movimentos de pesquisa e estudo possibilitaram identificar e estabelecer uma relação entre as obras “Os Sertões” (1902) de Euclides da Cunha com Educação como Prática de Liberdade (1967) de Paulo Freire. A leitura desses livros revelou aspectos da brasiliade ao dar visibilidade a um Ser tão interior, isto é um Brasil de dentro. Esse lugar desconhecido inquietou e nos impulsionou a querer conhecer o Ser (tão) vida.

Embora sendo desconhecido e contraditório interna e externamente com o mundo que o habita. Preocupação que Paulo Freire deixa claro na obra, “Educação como Prática da

*Liberdade*" (1967), estudando o homem e o Brasil da década de 1960, em que Freire explicita sua compreensão acerca das relações do homem no mundo e com o mundo; os conflitos políticos existentes em uma sociedade fechada, abrindo-se e em transição. A necessidade de uma consciência transitiva, com humanos existindo no mundo inacabadamente. As transformações no lugar e a necessidade da mudança, da libertação, da conscientização, da democratização, de libertação da educação, da prática libertadora do homem, de uma mentalidade transitiva no Brasil em formação.

O estudo das mudanças e conflitos que encontramos em Freire identificamos, também, na obra de Euclides, sobretudo no tópico, denominado: "A Terra". Nesse momento da obra, o autor foca um cenário que revela muito bem nossas raízes. Trata-se da descrição que ele faz da caatinga "mata-branca" como os índios a definiam.

A caatinga, bioma exclusivamente brasileiro, não é encontrada em outro País, a não ser no sertão do nordeste brasileiro. O estudo da obra "Os Sertões" principalmente da passagem na caatinga por Euclides da Cunha marca o estudo de um novo Brasil, de um Brasil interior. Onde a mudança é fundamental para o Ser que atravessa. A transmutação é original nesse lugar. No qual, pelo regime intrigante da terra exige Ser tão forte e ser mais na vida que o atravessa. Esse movimento ou transição que se dá na caatinga na obra de Euclides relaciona perfeitamente com a sociedade e o homem transitivo, de um Brasil em trânsito, inacabado, enfatizado na obra de Paulo Freire.

Esse processo transitório nas duas obras, com ênfase na relação do meio, do cenário, da caatinga e a vida que atravessa "Os Sertões" serve como possibilidade de ser trabalhada uma educação que toma o lugar como referência para uma educação que nos possibilite conviver com a diversidade. Além disso, as duas produções estudadas possibilitaram uma reflexão da relação entre o lugar e o Ser (a vida), existindo, com outros existires no e com o mundo inacabadamente.

O estudo do lugar é um processo que parte do ser interior, do mundo interior, do Brasil de dentro para conhecer outros lugares e outros Brasis exteriores, ou brasis de fora. Segundo Freire:

[...] os esquemas e as receitas antes simplesmente importadas, passam a ser substituídos por projetos, planos, resultantes de estudos sérios e profundos da realidade. E a sociedade passa assim, aos poucos, a se conhecer a si mesma. Renúncia à velha postura de objeto e vai assumir a de sujeito.

Assumir-se enquanto sujeito exige um mergulho profundo na consciência, buscando um saber de si para si mesmo. No caso brasileiro, seria um estudo do Brasil de dentro, enveredando como nos sugere Euclides nas profundezas da terra ignota, principalmente na caatinga. (mata-branca) como chamava os indígenas. De modo que, conhecendo esse lugar desconhecido, que é parte de nossa cultura, do nosso Ser interior, seja possível libertar-se daquilo que nos depositaram, mas que não são nossas raízes. É um processo de desuniformização do Ser, já que, o Ser na caatinga é diverso dentro da própria singularidade, ele cria, recria e transmuda o tempo todo.

É que por um efeito explicável de adaptação às condições estreitas do meio ingrato, evolvendo penosamente em círculos estreitos, aquelas mesmo que tanto se diversificam nas matas ali se talham por um molde único. Transmudam-se, e em lenta metamorfose vão tendendo para limitadíssimo número de tipos caracterizados pelos atributos dos que possuem maior capacidade de resistência. (CUNHA, 1901, p.35).

Esse cenário que existe movendo-se constantemente exige ser forte, ser tão, e ser mais na vida que o atravessa. É plural e singular ao mesmo tempo, como nas relações do homem com o mundo.

Há uma pluralidade nas relações do homem com o mundo, na medida em que responde à ampla variedade dos seus desafios. Em que não se esgota num tipo padronizado de respostas. A sua pluralidade não é só em face dos diferentes desafios que partem do seu contexto. Mas em face de um mesmo desafio. No jogo constante de suas respostas, altera-se no próprio ato de responder. Organiza-se. Escolhe a melhor resposta. Testa-se. Age. Faz tudo isso com a certeza de quem usa uma ferramenta, com a consciência de quem está diante de algo que o desafia. Nas relações que o homem estabelece com o mundo há, por isso, uma pluralidade na própria singularidade. (FREIRE, 1967, p. 40)

Portanto, a relação da caatinga e a vida que atravessa é uma diversidade na própria singularidade. Relação que não é fora do Ser, mas com o Ser. Não é fora da vida, mas com a vida. Esse movimento assemelha-se ao processo da consciência humana, da consciência intransitiva ou ingênuas, a transitividade critica sujeito de si mesmo. Da relação do homem existindo com outros existires inacabadamente. Não só um Ser de contato, mas um Ser de relações. Não um Ser na realidade (no lugar), mas um Ser com a realidade, com o lugar. Nessa relação, não só habito um lugar, mas o lugar habita em mim. Nos escritos de Euclides, há uma relação do Ser que passa no lugar (caatinga) e o lugar que incorpora no Ser que estar

passando (existindo). No lugar sem vida, sem Ser (a seca) e a vida no e com o Ser (o inverno). Da travessia do Ser na narrativa, e a narrativa atravessando o Ser.

A caatinga é a referência não apenas da existência e resistência, como também da diversidade na própria singularidade. “O existir é individual, contudo só se realiza em relação com outros existires. Em comunicação com eles”, afirma Freire. Não há existência sem relação. Ou seja, para que o homem exista tem que haver uma relação. Até mesmo do homem com o mundo. Do existir, existindo com outros existires em lugares e realidades diferentes. São relações fundamentais da própria existência.

A existência no lugar e com o lugar é o mesmo de ter seu mundo interior, mas relacionando constantemente com o mundo exterior. Do processo de dentro para fora, como de fora para dentro. Conforme Freire argumenta do processo de transição da sociedade. “Por isso é que o dinamismo do trânsito se faz com idas e vindas, avanços e recuos que confunde ainda mais o homem”. Essa movimentação mundo exterior com mundo interior problematiza nossa existência, nosso existir, uma vez que, o homem não é um ser da acomodação, do ajustamento, da adaptação.

A integração do Ser com a caatinga ou dela com o Ser é fundamental na travessia da obra de Euclides da Cunha. Onde a terra bem como as próprias condições do lugar não permite o Ser acomodado ou ajustado em um meio contraposto, transmudando e se movendo constantemente.

A luta pela vida, que nas florestas se traduz como uma tendência irreprimível para a luz, desatando-se os arbustos em cipós, elásticos, distensos, fugindo ao afogado das sombras e alteando-se presos mais aos raios do sol do que aos troncos seculares – ali, de todo oposta, é mais obscura, é mais original, é mais comovedora. O sol é o inimigo que é forçoso evitar, iludir ou combater. (CUNHA, 1901, p.35)

A relação entre o Ser e o lugar na obra Os Sertões mostra perfeitamente que na caatinga o trânsito, ou seja, a movimentação acontece não apenas no cenário, no lugar, mas ela implica diretamente em todas as formas de vida, atravessando-as. Exigindo ser forte, ser mais e ser (tão) lugar ser (tão) vida em um permanente *vir-a-ser*.

Essa transformação da própria existência conecta-se com os movimentos do céu que se organiza em período de estios e de inverno. Os lugares e seus processos sinalizam para as diversas formas de manifestação da vida, que para existir é preciso lutar, transmudar constantemente. Talvez, por isso as árvores em determinados momentos desnudam-se deixando suas folhas caírem, aparelhando-se, unindo-se, associando-se e congregando a

outras vidas (existires) para superar o momento difícil o clima (a seca) o deserto e outros problemas do lugar, anunciando constantemente que o essencial é a vida.

A resistência do Ser com a Caatinga é original, peculiar e existencial. Na caatinga não se permite o Ser no mundo, isto é, que o Ser viva no mundo. É necessário o Ser com o mundo, ou o mundo integrado ao Ser, de modo que a vida só é vida a partir da luta, do existir, existindo e relacionado com outros existires. “Estar com o mundo resulta (no homem) de sua abertura à realidade que faz ser o ente de relações que é.”, conforme afirma Freire. Assim a relação do Ser com a caatinga o faz sujeito de si mesmo e possibilita a abertura do existir, existindo com outros existires, em relação e comunicação em lugares e seres diferentes de seu existir.

Com a abertura do Ser na travessia da caatinga, o Ser torna-se aberta não apenas para relacionar e comunicar com outras realidades ou existires diferente do seu existir, como também apreender e transmuda com o modo de Ser e o modo de viver dos outros existires. Integrando ao seu próprio mundo. De modo que, com a relação e comunicação em lugares e seres estranho ao seu mundo e ao seu ser transmude. Transformando seu existir, seu mundo interior para que “herda”, “incorpora” e “modifique” com outros existires. Amplie, criando, recriando e transformando o campo de conhecimento que antes não existia, torna-se plural sem perder a sua singularidade, sem perde seu Ser, que não é Ser dos outros, mas um ser para si.

O homem, qualquer que seja o seu estado, é um ser aberto. O que pretendemos significar com a consciência “intransitiva” é a limitação de sua esfera de apreensão. É a sua impermeabilidade a desafios situados fora da órbita vegetativa. Nesse sentido e só neste sentido, é que a intransitividade representa um quase incompromisso do homem com a existência. (FREIRE, 1967, p. 60)

A existência na caatinga é peculiar, é original por que não permite a consciência “intransitiva” não permite o Ser ajustado, acomodado, à vida vegetativa, “dobrado sobre si mesmo” diz Freire. A luta das plantas nesse cenário é justamente pela transmutação da vida, vivendo inacabadamente com o lugar. Aonde desfaz de quase tudo, do seu Ser, transmutando se aparelhando, resistindo à (seca) grande período de estios para que a vida seja preservada. Vida que só é vida com o lugar, com a resistência não só do existir, existindo, como também da abertura com outros sertões do mundo resistindo e exigindo da existência do Ser (tão) lugar, Ser (tão) vida. A qual é diversa por relacionar e comunicar com outras vidas, com outros existir, existindo resistindo com sua existência. Seu eu, que não é eu dos outros e os

outros no seu eu. Mas com a consciência crítica do processo do trânsito, de estar no processo de vir-a-ser. Com a pluralidade que é própria da existência, das relações com o mundo, mas com o mundo singular que é só o seu. Seu existir, existindo que é diferente de outros existires. Do Brasil interior, diverso inacabado, mas com uma singularidade que é própria da caatinga. Onde só há uma na terra, um único Ser, mas que relaciona, comunica e carrega vários Seres existindo inacabadamente.

O Ser com a caatinga é diverso e singular ao mesmo tempo, da relação de pluralidade com a própria singularidade. A terra (o cenário) estudada por Euclides parece ter vida própria. Sua movimentação, ou transformação é o que possibilita sua existência. Sua originalidade. Seu eu que não é eu dos outros, o tipo de vegetação, o clima, a transmudação no lugar, as contradições interna e externa; deserto depois pomar, “da extrema aridez a exuberância extrema” diz o autor. São realidades ou existência que não é encontrada em outro lugar do planeta. É uma forma de Ser e viver, de existir, existindo particularmente e originalmente enfatizado na obra.

Se a caatinga é original e peculiar, então o Ser nesse lugar tem sua peculiaridade. Tem seu mundo que não é o mundo dos outros. Visto que, a relação do Ser que atravessa a caatinga e que o lugar atravessa o seu Ser estar dentro, fora, herda, incorpora e modifica sua existência, tornando-o um Ser tão forte; Ser tão consciente; Ser tão vida; um Ser tão lugar, onde o seu existir luta juntamente com outros existires para que a vida seja preservada, transmudada e integrada à própria realidade inacabadamente. Por que a realidade encontra-se em sua vida, no seu Ser, como seu Ser estar com a realidade, com a vida.

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominado a realidade. Vai humanizando-a. vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. (FREIRE, 1967, p. 43)

Essa relação cultural do Ser que atravessa a natureza (a caatinga) e por ela é atravessado, como foi possível perceber após a reflexão das duas obras, encontramos uma “Pororoca cultural”. Isto é o conflito entre duas culturas, uma iletrada e outra letrada. “Reconhecido, logo na primeira situação os dois mundos – o da natureza e o da cultura e o papel do homem nesses dois mundos – vão se sucedendo outras situações...” afirma Freire. Como a situação da diversidade na própria singularidade; de um só mundo com vários

mundos diferentes. De um único Ser singular, mas com vários Seres diversos divergindo inacabadamente com o lugar.

A pluralidade com a singularidade é muito clara na travessia de Euclides pela caatinga ou com a passagem de sua obra por nossa alma. Na descrição do cenário, do estudo e caracterização da vegetação. Da singularidade de cada espécie, mas em comum quanto à resistência, diversidade qualidade e riqueza exuberante do Ser com a natureza. De um mundo interior plural, por que o lugar também é diverso dos atributos, aparelho e instrumentos que as plantas (o Ser) utilizam para romper o clima e o regime bárbaro da seca, problema do lugar “e o sertão de todo se impropriou a vida.” Diz o autor. Da luta pela vida. Dos comportamentos do Ser vivente, existindo com outros existires se unindo, socializando-se, congregando-se e arregimentando-se para que a vida seja preservada. “E vivem. Vivem é o termo – por que há, no fato superior à passividade da evolução vegetativa...” Afirma Euclides.

O umbuzeiro, com o título de árvore sagrada do sertão e representante da adaptação da flora sertaneja, tanto caracteriza pela sua resistência ao regime bruto do lugar, como supõe o autor, que já foi em condições favoráveis uma árvore de grande porte. Mas para adaptar-se a caatinga sofre uma “evolução regressiva”, ou seja, não evoluem no sentido de tornar-se enorme ou muito grande, porém com as condições desfavoráveis do lugar, economiza as poucas reservas e energias regredindo o quanto pode para desafiar as altas temperaturas no período de seca. Problema do lugar. “As leguminosas, altaneiras noutros lugares, ali se tornam anãs”. Diz Euclides

Os cajueiros anãos ou “os cajuis dos indígenas” segundo o autor, não há desenraizá-lo. Pois a eixo descendente aumenta-lhes maior à medida que se escava e vai repartindo-se em divisões dicotómicas nesse lugar. Esse Ser desenvolve e cresce perfurando a terra e os descendentes que nasce não crescem e desenvolvem em busca da superioridade da linha vertical, ou melhor, para cima, preferem rastejar pela terra perfurando o solo, num processo de divisões, subdivisões sucessivamente, chegando inclusive, uma só planta ocupar uma área, em metro quadrado enorme. E quando pensamos que estamos agarrados à raiz, é um simples galho. “Espancado, o vegetal parece derrear-se aos embates desses elementos antagônicos e abroquelar-se daquele modo, invisível, no solo...” diz Cunha.

As nopareaas e cactus afeiçoaram-se as condições ou situações desfavoráveis e problemas do lugar. O ambiente em fogo dos desertos parece estimular melhor a circulação da seiva. Melhor criação, recriação, circulação e transformação das ideais, dos saberes que outros Seres não apreenderam. Visto que, eles se integram e adaptam-se aos temas ou ideais já existentes. Preferimos atuar como os mandacarus ou (*Cereus jaramacarú*) que para Euclides

atuam pelo contrastes. “As favelas, ignoradas dos sábios, mas conhecida pelos ingênuos tem nas folhas aprestos de condensação, absorção e defesa.” Afirma Cunha. Ser inacabado é instrumentar-se, Ser aberto as relações e comunicação no mundo e com o mundo. Num processo de integração e instrumentalização do Ser com o lugar. Com a realidade dentro do Ser existindo; possibilitando aparelhar-se, sistematizando-se os saberes já existentes no mundo interior. Do seu eu que não é o eu dos outros.

E esta passagem, absolutamente indispensável à humanização do homem brasileiro, não poderia ser feita nem pelo engodo, nem pelo medo, nem pela força. Mas, por uma educação que, por ser educação, haveria de ser corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel no novo clima cultural da época de transição. Uma educação que lhe propiciasse a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicitação de suas potencialidades, de que decorreria sua capacidade de opção. (FREIRE, 1967, p. 59)

Assim, a diversidade não está fora do Ser, não é fora da vida, mas com o Ser com a vida. Não é fora do lugar, da caatinga, mas com a caatinga que é singular e plural porque não podemos uniformizá-la, não podemos compará-la com outros lugares. É um mundo interior de cada Ser, relacionado e comunicando com vários mundos exteriores, com outras realidades, incorporando, transmudando e transformando o seu mundo, o seu Ser. Num processo de dentro para fora, ou vice versa, mas sem perder sua singularidade. Mas, com uma grande pluralidade de existência, existindo inacabadamente com outros existires com varias realidades diferentes.

Essa passagem como da época de transição, da humanização do homem brasileiro segundo Freire, deve ocorre por uma educação corajosa que integre o homem ao seu contexto, ao novo clima “da pororoca cultural” que se formou no Brasil.

A educação brasileira, sobretudo, da EJA atualmente deve ter como referência o Ser (o homem). Que parte do sujeito com o mundo num mundo inacabadamente. Como a própria caatinga. Com a diversidade não fora da vida, não fora do homem, mas dentro e integrada ao homem, integrada a vida. Integrada ao sujeito. Que por ser sujeito é singular e, não objeto, dinamiza seu mundo, dinamiza a realidade e faz cultura. Relação cultural que independentemente de ser letrado ou iletrado o Ser é existencial. Embora que com mundos diferentes, um Ser natural aberto a realidade iletrada e outro Ser cultural, fazedor da realidade, das palavras e dos signos. Pluralidade não apenas da relação da vida com o mundo, natureza, como também do mundo com a vida com o Ser cultural, que vai de um simples fazedor de

tarrafas, de cangalhas e capinadeira como os sertanejos ao escritor, médico doutor, professor e juiz fazedor das leis brasileiras.

O lugar como referencia da educação para a diversidade não é fora da vida, não é fora do Ser, mas dentro da vida, integrada ao Ser, integrada a realidade. Pois esse existir, existindo são diferentes com mundo e realidade diferentes, mas em comum quanto à existência, resistência. Divergindo como a vegetação da caatinga, segundo Euclides, apenas no tamanho.

Partíamos de que a posição normal do homem era a de não apenas estar no mundo, mas com ele. A de travar relações permanentes com este mundo, de que decorre pelos atos de criação e recriação, o acrescimento que ele faz ao mundo natural, que não fez, representado na realidade cultural. E de que, nestas relações com a realidade e na realidade, trava o homem uma relação específica – de sujeito para objeto – de que resulta o conhecimento, que expressa pela linguagem. Esta relação, como já ficou claro, é feita pelo homem independentemente de se é ou não alfabetizado. (FREIRE, 1967, p. 104)

Assim, não podemos enxergar o Ser sem conhecimento, sem saber precisando das palavras, da cultura escolar, letrada, uniformizada, como que esses atributos fossem o único aparelho que possibilitasse a vida do homem. A vida do Ser. Por isso que a caatinga é um fim do Ser. Ao atravessá-la se percebe que o Ser utiliza de outros aparelhos, instrumentos e comportamentos. Como se unindo, socializando-se se arregimentando. Para que a realidade seja transmutada, transformando o Ser e a existência sendo problematizada no mundo inacabadamente.

A pororoca cultural enfatizada por Freire é muito forte na educação brasileira, da atualidade. Ou seja, a soberania de uma cultura letrada sobre outra iletrada. De uma cultura que instrumentaliza com as palavras ou signos, de aparelhos como as escolas para concretizar, escolarizar e institucionalizar o Ser. Fazer do homem objeto fechado, acrítico, acomodado, ajustado, adaptado, intransitivo e ingênuo, isto é “dobrado sobre si mesmo” diz Paulo. Essa consciência intransitiva faz do Ser, um ser fechado, que não consegue enxergar outros horizontes, não consegue relacional nem comunicar com mundo e seres diferentes do seu mundo.

Não muda, permanece imóvel, num lugar ou realidade diferente da nossa caatinga movente, inacabada, inconclusa que se encontra em um permanente *vir-a-ser*. A caatinga é um lugar inconcluso que esta em constante transmulação pelas condições do regime intrigantes da terra, exigindo desse lugar uma relação de pluralidade dentro da própria

singularidade. Esse movimento nos remete a concepção de ser humano freireano, quando em sua obra nos sugere, que: “O homem é um ser de relações e não de contatos”. “Não é um ser no mundo, mas um ser com o mundo”. Diz Freire.

A travessia na obra, Os Sertões, sobretudo na terra (caatinga) estudada por Euclides da Cunha, possibilita desenraizar nossa brasiliade, nossas raízes, as relações do homem na terra e com a terra, da pluralidade na própria singularidade. A passagem nessa narrativa, na caatinga e as relações do homem e o lugar, revela que a brasiliade encontra-se no cenário. Cujo será fundamental para construir uma práxis educativa que leve em consideração nossa realidade, nossa diversidade integrado na própria singularidade.

Essa relação entre ser e mundo é diferente da relação instituída no processo de escolarização. O ser escolarizado é permanentemente convidado a deixar de Ser para Ter. Ou seja, a vida do homem ou sujeito deixa de ser uma relação com o seu mundo para se objetivar na busca por coisas que muitas vezes não ampliam seu viver.

Talvez, por isso Freire nos sugere que o processo educacional se constitui em um processo de inserção do Ser no mundo, como um processo dinâmico, complexo e inconcluso, com um mundo que também é inacabado. “Educação que levasse em consideração os vários graus de poder de captação do homem brasileiro, da importância de sua humanização.” Afirma freire. A escola é sistematizada, dada e concluída. Sem movimento é mais um aparelho que uma vida, natureza. A qual exige ser tão, ser forte e ser mais por que não só basta ter. Só viver ou estar no mundo, cultura. É necessário, a cima de tudo, lutar, existir, existindo com outros existires, não apenas no mundo, na realidade, mas com mundo e com a realidade num processo de vir-a-ser. Inacabadamente. Não significa ter para viver, mas viver para Ser. Ser (tão), ser forte, ser mais. Ter é um instrumento pouco útil nos Sertões, principalmente na caatinga, mais do que isso é Ser. Ser sertanejo, ser forte.

Portanto, a pluralidade não esta fora do Ser, fora do homem, fora da vida, mas com a vida, com o Ser, com o homem. Sujeito não de contato, mas de relações, de estar não no mundo, mas com o mundo inacabadamente. Mundo interior que a própria escola ignora, despreza e desvaloriza. Visto que, estar embasada em uma cultura escolar que não relaciona, impõe, obriga e domestica outras culturas. Não comunica, faz só comunicado, informação, não dialoga por que não enxerga a cultura e o mundo dos outros só o seu mundo. Antidialógica por não considerar o Ser e o lugar, sujeito e fazedor de cultura, de dinamizar seu próprio mundo singular. Particular. Com uma pluralidade integrada com a própria singularidade, com a realidade. Já que relaciona abertamente com o mundo inacabadamente.

Esse mundo, caatinga, possibilita visualizarmos um pouco da nossa brasiliade do nosso Ser que não é o Ser dos outros, nossa diversidade integrada na própria singularidade

### Considerações finais

Cunha afirma, que: “[...] a travessia das veredas sertanejas é mais exaustivas... Nestas, ao menos o viajante tem o desafogo de um horizonte largo e perspectivas das planuras francas.” Pois, é com essas perspectivas e horizontes largos, exaustivos que o Ser vivente, pesquisador e curioso em busca dos desafios impossíveis destinados, ou construídos para os fortes, ser (tão), ser mais humano, debruçou-se sobre as duas obras buscando suas relações e perceber que o importante não são as conclusões, mas a busca constante, as descobertas e aventuras em terras ignotas, num mundo desconhecido, com um Ser desconhecido.

Essa vereda fez da nossa travessia amorosa, problemática e transformadora compreender que o Ser existe com outros existires, fez com que descobríssemos a humildade e deixássemos de olhar de cima para baixo, ou de fora para dentro ou do exterior para o interior, descobrimos que existe uma totalidade nominada permanentemente pelos homens e mulheres que dialogicamente pronunciam o mundo..

Do sujeito fazedor das veredas, da passagem algo amoroço, existencial, existindo e relação constante com o mundo, independentemente, de cultura A, B ou C. comunicando, relacionado e apreendendo sempre, e sempre sendo transformado sem perder suas raízes, referencias do seu Ser que não é Ser dos outros. Sua realidade que não é a realidade dos outros, isto é, outras culturas como a cultura formal. Escolar uniformizada, instituída, dada, e considerando somente o Ter e desprezando Ser. Ser (tão) vida, ser (tão) lugar, ser forte, ser mais com um mundo inacabadamente.

Assim, essas são reflexão de uma ser aberto a desafios, problemas e realidades diferentes, com mundo e seres diferentes do seu mundo, do seu Ser. Com uma pluralidade integrada na própria singularidade movente, num processo de vir-a-ser. Das relações da natureza, com a cultura, do lugar com o homem. Da caatinga, com o Ser, e o Ser com a cultura, a caatinga e o lugar. Foram essas águas que descendo ribanceira a baixo alargou nossa percepção para compreender que o lugar se constitui em uma referência para educarmos humanos capazes de conviver com um mundo diverso, reconhecendo que existem várias formas em que a vida manifesta-se.

## Referencias

CUNHA, Euclides da. OS SERTÕES. 26. ed. São Paulo: LIVRARIA FRANCISCO ALVES, 1963

FREIRE, Paulo. EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE. 6º. Ed. Rio de janeiro: Paz e terra, 1976

ARISTÓTELES. A política. Tradução: Roberto Leal Ferreira. 2ª Edição. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

BARBOSA JUNIOR, Walter Pinheiro. O Ethos humano e a práxis escolar: dimensões esquecidas em um projeto político Pedagógico. 203f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2002.

COMÈNIO, João Amós. Didática Magna. Tradução: Joaquim Ferreira Gomes. 3 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.

LLOSA, Mario Vargas. A guerra do fim do mundo – a saga de Antonio Conselheiro na maior aventura literária do nosso tempo. 5ª Edição. Rio de Janeiro: Francisco Alves. 1982.

## **PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: Metodologias e recursos para alfabetização**

Aluska Andrs Costa de Medeiros – graduanda UEPB

[aluskandrs@yahoo.com.br](mailto:aluskandrs@yahoo.com.br)

Orientadora - Profª Ms. Eliane Brito de Lima – UEPB/PMCG

[eliabrito@ig.com.br](mailto:eliabrito@ig.com.br)

### **Resumo**

O trabalho ora apresentado corresponde a um Projeto de Pesquisa elaborado na Disciplina Pesquisa em Educação, integrante do Curso de Pedagogia, da Universidade Estadual da Paraíba-UEPB, durante o 1º semestre de 2010. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um segmento da rede escolar pública que desenvolve o ensino fundamental e médio para pessoas que não possuem ou não completaram os anos de educação básica. Os docentes que estão inseridos na EJA precisam ficar atentos aos procedimentos que estão utilizando em sua prática, verificando ao mesmo tempo sua metodologia de ensino, sua avaliação e os materiais utilizados em sua ação pedagógica. O interesse pelo tema em questão resultou de uma recente experiência em uma turma da EJA, percebendo-se desde já os desafios que o processo de alfabetização apresenta nesta modalidade de educação. Assim, definimos como objetivo geral: Compreender o processo de alfabetização na Educação de Jovens e Adultos, refletindo sobre os aspectos metodológicos e os recursos utilizados na prática para a formação dos educandos. Nosso referencial teórico está baseado em Cunha (1999), Freire (1989), Gadotti e Romão (2003), Kuenzer (1988), Moura (1999) e Soares (2003) que nos apresentaram subsídios para uma melhor e mais ampla compreensão do tema, conduzindo-nos à produção deste artigo.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos - Formação de professores. Prática pedagógica.

### **INTRODUÇÃO**

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um segmento da rede escolar pública que desenvolve o ensino fundamental e médio para pessoas que não possuem ou não completaram os anos de educação básica, constituindo-se, muitas vezes, por uma camada da sociedade que não teve acesso à cultura letrada. Essa modalidade de educação deve levar em conta a diversidade, as habilidades, os conhecimentos, a cultura dos jovens e adultos, bem como enfatizar o crescimento intelectual e principalmente o exercício da cidadania. Assim, os docentes que estão inseridos na EJA precisam ficar atentos para os procedimentos que estão utilizando em sua prática verificando ao mesmo tempo sua metodologia de ensino, sua avaliação, os materiais utilizados, a didática aplicada, ou seja, se está de fato indo além da reprodução do ensino regular e buscando pleno êxito em sua ação pedagógica.

Neste contexto, levantamos os seguintes questionamentos:

- 1- Qual a importância de avaliar as práticas pedagógicas e a didática na EJA?
- 2 - Quais as metodologias e os recursos de ensino que devem ser utilizados para superar os desafios da alfabetização de jovens e adultos?
- 3 - De que maneira podemos facilitar a formação de cidadãos ativos, conscientes e principalmente letrados a partir da realidade da EJA?

O trabalho ora apresentado corresponde a um Projeto de Pesquisa elaborado na Disciplina Pesquisa em Educação, integrante do Curso de Pedagogia, da Universidade Estadual da Paraíba-UEPB, durante o 1º semestre de 2010. A proposta de se trabalhar com esse tema surgiu da necessidade de ampliar o conhecimento sobre o processo de alfabetização com jovens e adultos refletindo os aspectos metodológicos e os recursos utilizados na prática para a formação dos educandos. O interesse pelo tema em questão resultou de uma recente experiência em uma turma da EJA, percebendo-se desde já os desafios que o processo de alfabetização apresenta nesta modalidade de educação a fim de compreender a EJA enfocando a didática utilizada pelos professores para alfabetização dos educandos, almejando, também, a um estudo bibliográfico sobre o tema a fim de compreender a evolução histórica da EJA no Brasil.

Diante do exposto definimos como objetivo geral: Compreender o processo de alfabetização na Educação de Jovens e Adultos, refletindo sobre os aspectos metodológicos e os recursos utilizados na prática para a formação dos educandos.

Como objetivos específicos selecionamos:

- Refletir a prática docente, a fim de estabelecer um processo de ensino-aprendizagem, coerente com a realidade dos alunos;
- Identificar metodologias e recursos que devem ser utilizados para resolver os desafios da aprendizagem na alfabetização de jovens e adultos;
- Descobrir alternativas pedagógicas para alfabetizar jovens e adultos;
- Observar salas de alfabetização de jovens e adultos, verificando como ocorre a sua prática.
- Perceber a necessidade de não só alfabetizar, mas considerar o processo de letramento dos educandos para que possam atuar ativamente na sociedade.

Como procedimentos metodológicos para operacionalização do projeto, desenvolvemos inicialmente um estudo bibliográfico sobre a Educação de Jovens e Adultos com base em Cunha (1999), Freire (1989), Gadotti e Romão (2003), Kuenzer (1988), Moura (1999) e Soares (2003) que nos apresentaram subsídios para uma melhor e mais ampla compreensão do tema. Através desse estudo inicial procuramos conhecer um pouco mais sobre a história da EJA no Brasil e suas metodologias de ensino.

Além do estudo bibliográfico, pretendemos ainda realizar uma pesquisa de campo, por meio de observação em salas de aula da EJA e entrevistas com os docentes, visando manter um contato mais próximo com a realidade, tornando o trabalho mais concreto e significativo. Pretendemos atuar na realidade do SESC, onde atualmente vivenciamos uma experiência junto a EJA daquela instituição, convivendo com outras professoras que já tem mais experiência juntamente com a Coordenadora e a Supervisora Pedagógica da turma da EJA.

A elaboração deste projeto foi muito importante em nossa formação pedagógica, pois nos permitiu refletir sobre a realidade da EJA e compreender mais significativamente o seu processo, a partir das orientações acadêmicas que a Disciplina nos proporcionou. Decidimos, então, apresentar aqui os estudos realizados, conscientes da necessária continuidade do projeto para o alcance dos objetivos a que se propõe.

## Evolução Histórica da Educação de Jovens e Adultos no Brasil

Com a modernidade, passou-se a exigir níveis de letramento cada vez mais acentuados, levando a um despertar do problema teórico-metodológico da alfabetização. Sabendo da importância de adquirir os conhecimentos e as habilidades conciliadas ao que esses jovens e adultos desejam e como pretendem consegui-los, passou-se a reconhecer que o processo de alfabetização precisa ir além do compromisso político e boa vontade, exigindo uma base teórica sólida por parte dos alfabetizadores.

A história acerca da alfabetização de adultos no Brasil caminha junto com a história da educação e também dos modelos econômicos e políticos, das relações de poder e principalmente dos grupos que estão no poder. Segundo Paiva (1983) citado por Moura (1999, p.23): “a mobilização brasileira em favor da educação do povo, ao longo de nossa história parece realmente ligar-se às tentativas de sedimentação ou de recomposição do poder político e das estruturas sócio-econômicas, fora e dentro da ordem vigente.”

A alfabetização de adultos tem sido interesse de grupos distintos (políticos, educadores, econômicos, movimentos sociais diversos, etc), implicando na definição de políticas públicas e ações pedagógicas para a área em diferentes momentos.

No período colonial, em que não havia a necessidade de mão-de-obra instruída, a busca para a instrução estava relacionada à religião. Ao longo dos tempos, porém, ela foi direcionando-se por motivos econômicos, políticos e ideológicos. Desde o império já se realizavam escolas noturnas para adultos. Com a república, iniciam-se campanhas de curta duração, mas sem a devida sistematização, objetivando conseguir parcerias de diferentes instâncias da sociedade civil, o que reflete na falta de compromisso do poder público para definir uma política de educação institucional e sistemática.

Até a revolução de 30, os responsáveis e formuladores de políticas tratam a alfabetização de adultos com o objetivo de apenas instrumentalizar a população com os rudimentos da leitura e da escrita. Com a revolução de 30, as mudanças políticas e econômicas permitiram a consolidação de um sistema elementar no país exigindo a ampliação de escolarização para adolescentes e adultos.

Na década de 40, frente aos altos índices de analfabetismo no País, a educação de adultos passou a ter relevância e uma certa independência, a partir da criação de um fundo destinado à alfabetização e à educação da população analfabeta. Em 1945, há um movimento de fortalecimento dos princípios democráticos e, com a criação da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), solicitam-se aos mais diversos países integrantes do grupo, esforços no sentido de se educar a população adulta analfabeta. Em 1947 ocorre o 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos e, em 1949, o Seminário Interamericano de Educação de adultos. O que se deve considerar é que o ensino supletivo na época, cujo objetivo era o de diminuir os índices da população analfabeta e inseri-la no sistema produtivo, desenvolvia-se com uma prática e recursos metodológicos semelhantes aos desenvolvidos com crianças.

No final dos anos 50, o II Congresso Nacional de Educação de Adultos constituiu um marco histórico para a área. Com idéias defendidas por Freire, teve início uma nova etapa da Educação de Adultos, questionando a responsabilidade social e participação política de todos em relação ao analfabetismo. A partir das teses defendidas no congresso, houve um marco na compreensão pedagógica da época retomando as questões políticas de alfabetização e uma inovação em relação à prática e a teoria para a Educação de Adultos. Como afirma Moura (1999, p.30):

Desta forma, a história da educação e particularmente da alfabetização de adultos nesse país tem nas idéias e proposições de Paulo Freire a

sua ‘pedra angular’ (Vigotsky). É através de suas formulações que as reflexões e práticas na área passam a dispor de um referencial próprio se contrapondo às concepções ‘ingênuas’ e “astutas” de alfabetização e as práticas mecanicistas e alienantes.

Dentro dessa nova proposta, pautou-se um novo entendimento da relação entre a problemática educacional e social. Assim, o papel do educador está marcado por uma decisão clara e específica, partindo sempre do exame crítico da realidade existencial, da identificação das origens, dos seus problemas e das possibilidades de superá-las.

“A alfabetização é mais que um simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler (...). É entender o que se lê e escrever o que se entende”, afirma Freire (1989, p. 72).

Em meados dos anos 60, as ações do período militar refletem a proibição da utilização da proposta de Freire. O problema da educação é deixado de lado pelo MEC o que leva a UNESCO a intervir desenvolvendo programas de alfabetização. As orientações pedagógicas e técnicas passam a ser orientadas por técnicos americanos.

Com a expansão do modelo econômico e a modernização dos meios de produção passam a exigir mão-de-obra bem mais qualificada de modo que a alfabetização fosse considerada como um processo que estivesse direcionado para a formação do sujeito de acordo com as necessidades do mercado de trabalho. Como coloca Kuenzer (1988, p.27): “o saber é elaborado pela classe dominante, passando a assumir o ponto de vista de uma classe social que o utiliza a seu favor.”

Como meio de atender às novas exigências, surgem campanhas como a Cruzada ABC (Ação Básica Cristã), o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), que depois continua funcionando como o Supletivo e o MEB (Movimento de Educação de Base). A partir de 1967, destacamos a atuação do Mobral que se voltou para a população analfabeta entre 15 e 30 anos de idade, que objetivou sua atuação em termos de “alfabetização funcional”, definindo a valorização do homem e a integração social do mesmo com a família, a comunidade e o país.

Durante a década de 1970, houve uma grande expansão do Mobral, visando uma educação integrada na conclusão do antigo curso primário por aqueles que usavam precariamente a leitura e a escrita. Outros continuavam atuando na Educação de Jovens e Adultos, numa linha mais crítica criada por Paulo Freire.

Assim, até meados dos anos 80, as práticas de alfabetização são utilizadas como estratégias de despolitização das tensões, mas também como preparação de mão-de-obra a fim de colaborar com o desenvolvimento econômico.

O conceito de alfabetização de adultos traz consigo características econômicas liberais e neoliberais considerando o adulto analfabeto um ser inferior, passivo, “uma tabula rasa”, onde são colocadas as informações necessárias às mudanças de comportamento. Dessa maneira, o resultado da prática seria o de “instrumentalizá-los para assinar o nome e quando muito registrar algumas letras e palavras soltas e sem significado para eles e para suas práticas sociais.” (MOURA, 1999, p.33).

As práticas baseadas nessa concepção desenvolveram um processo de alfabetização simplista com raízes buscadas em idéias de psicólogos tradicionais ligando a aprendizagem à aquisição de hábitos de comportamento.

As décadas de 70 e 80 foram marcadas pelo início da abertura democrática com a volta de educadores para o Brasil, a revisão de alguns movimentos como o MEB e a constituição de 88 garantindo a extensão da obrigatoriedade de educação básica para jovens e adultos. Todas essas conquistas foram uma maneira de formar além de mão-de-obra, cidadãos

adequados ao modelo democrático a fim de evitar o processo de exclusão para não pôr em risco a estabilidade política.

O Mobral acabou sendo extinto em 1985 e, em seu lugar, surgiu a Fundação Educar, passando a apoiar financeira e tecnicamente as iniciativas de governos, entidades civis e empresas a ela conveniadas, no tocante aos programas de alfabetização de adultos.

Ainda na década de 1981, surgiram pesquisas sobre linguagem escrita com fundamentos lingüísticos e psicológicos, com reflexos positivos na alfabetização e estudos que evidenciaram ser a escrita e a leitura mais que a decifração de códigos e sons. Entidades e instituições não governamentais incluem em suas práticas, novos referenciais da Psicogênese da Língua Escrita (Ferreiro) e da teoria histórico-cultural (Vygotsky). Tomando como referência esses teóricos, o aluno passa a ser visto como um sujeito ativo e reflexivo, capaz de construir hipóteses e interpretá-las, além de produzir suas formas de escrita, já que com a psicogênese o aprendizado da língua escrita ocorre pela intervenção direta do sujeito com o objeto.

Segundo Ferreiro citada por Cunha (1999, p. 14), “assim como as crianças, os adultos analfabetos mostraram que possuem uma série de informações e hipóteses sobre a escrita que são desprezadas pela escola com graves prejuízos para o processo de ensino-aprendizagem”.

A introdução desses referenciais não significa que estes seriam sedimentados para a área, o que faz permanecer ainda uma pobreza teórica aliada à pobreza das políticas e ações voltadas para a educação de jovens e adultos especificamente.

Assim, Soares et al (2003) reflete sobre as necessidades básicas da aprendizagem de jovens e adultos, um fator de extrema relevância, já que os programas de alfabetização de adultos devem objetivar a participação dos sujeitos não alfabetizados nas práticas de leitura e escrita numa sociedade letrada.

Não podemos deixar de considerar todos os aspectos envolvidos na construção da escrita, pois é necessário ter a clareza de que a alfabetização é um ato político. As habilidades a serem desenvolvidas na produção de sentidos na leitura e para a produção de textos devem ser consideradas na sua totalidade, como práticas sociais e não somente como técnicas de codificação a serem memorizadas (SOARES et al, 2003, p. 60).

Embora estejamos tratando de jovens e adultos, não podemos desconsiderar que educandos não alfabetizados apresentam necessidades e desejos diferenciados do educando já alfabetizado. Suas necessidades e desejos interferem nos significados que atribuem ao processo de alfabetização, contribuindo de certa forma, para a permanência ou não na escola.

De acordo com Soares (2003), o analfabetismo não é responsável pelas mazelas da sociedade, mas sim, consequência da estrutura social que é extremamente excludente. Por isso, o maior problema não é basicamente o acesso, mas a permanência na escola, uma vez que, após sucessivos fracassos, o aluno a abandona.

A educação voltada para jovens e adultos vem ocupando um espaço cada vez mais importante no cenário mundial, impulsionando medidas a nível nacional, estadual e municipal. Percebemos, assim, a necessidade de conhecimento e/ou aprofundamento teórico

para realização de um trabalho cada vez mais significativo na Alfabetização de Jovens e Adultos.

## O EDUCADOR, SUA FORMAÇÃO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EJA

Ao falarmos do perfil do educador estamos nos direcionando a sua concepção educacional, sua prática, o modo de posicionar-se em sala. Dessa maneira, o conhecimento, a didática, o relacionamento e a avaliação são campos a serem considerados principalmente quando se trata da educação de adultos. Se pensarmos um perfil para esse alfabetizador iniciaremos destacando que o educador deve apresentar uma concepção democrática, precisa resgatar a qualidade do trabalho escolar para que o torne um instrumento de real transformação social.

Para Maia (1991) citado por Gadotti e Romão (2003, p.74-75), o objetivo então seria envolver o educando no processo de aprendizagem de modo que: “Ao invés da preocupação com ‘a ciência-disciplina’: conjunto de descrições, interpretações, leis, teorias, modelos, etc, busca-se a ‘ciência-processo’, isto é, a contínua elaboração, ampliação e revisão” dos conhecimentos.

Não se pode ter como referência o autoritarismo, do qual o aluno é enxergado de maneira passiva sendo avaliado de forma classificatória e quantitativa através de uma relação de imposição assegurada por uma inquebrável hierarquia. O controle precisa ser substituído pela persuasão através de uma relação de negociação, onde o professor é o provocador-incentivador e o aluno o descobridor- avaliador e /ou avaliado. Essa relação desperta em ambos o verdadeiro sentido de alfabetização e de aprendizagem a partir da dialética desse processo.

A formação do educador contribui para aperfeiçoar a qualidade da prática pedagógica, já que a mesma resulta da aquisição de conhecimentos teóricos e práticos sendo constituída por um processo contínuo. Portanto, pensar a prática é uma maneira de aprimorá-la modificando de forma reflexiva a teoria. Para compreendermos o processo de formação dos educadores, não podemos nos deter somente na formação inicial. É preciso destacar a necessidade de atualização e aperfeiçoamento constantes.

Toda atividade não poderá ser executada se esta não tiver um mínimo de teoria. Dessa maneira, estabelecer uma dicotomia entre a teoria e a prática acaba por gerar a formação apenas como espaço teórico e a ação apenas como espaço prático, invés de relacionar as duas a fim de melhorar a prática a partir das teorias, analisando-as como exercício da prática. O alfabetizador não pode ver nas teorias uma receita a ser seguida, onde no primeiro insucesso é abandonada a ponto de ser substituída por outra e assim sucessivamente.

Em síntese, a educação de jovens e adultos deve tomar o conhecimento a partir da interação do sujeito ativo com o mundo social respeitando a cultura de cada um. Muitas vezes a problemática encontrada é que as práticas pedagógicas apenas reproduzem o ensino regular de forma inadequada e facilitadora, nem sempre auxiliada por materiais eficazes e que sejam próprios à área. A qualidade estaria apoiada de maneira inicial numa visão de jovens e adultos construtores de conhecimentos estimulados por um currículo e por metodologias próprias à EJA tais como: estímulo e inserção de recursos tecnológicos de comunicação e de informática; incentivo de programas que assegurem além do material didático, assistência a alimentação, transporte e saúde; apoio das universidades na produção desses materiais; incentivar a leitura e a produção de textos por meio de projetos; expor os trabalhos realizados

pelos alfabetizandos de modo que os estimulem a partir do acompanhamento do seu processo de evolução e relacionar conteúdos com o contexto social dos alfabetizandos de modo que façam uma relação entre ambos percebendo a sua funcionalidade no dia-a-dia.

Referências:

CUNHA, Maria Conceição de. Introdução - Discutindo Conceitos Básicos. In: Salto para o Futuro - Educação de Jovens e Adultos. Secretaria de Educação à Distância. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

FREIRE, Paulo. Educação e Mudanças. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

GADOTTI, Moacir & ROMÃO, José E. Educação de Jovens e adultos: teoria, prática e proposta. 6 Ed. São Paulo: Cortez - Instituto Paulo Freire, 2003 (Guia da escola cidadã, v. 5).

KUENZER, Acácia Z. Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo. São Paulo: Cortez, 1988, p. 26-30.

MOURA, Tânia Maria de Melo. A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky. Maceió: EDUFAL, 1999.

SOARES, Leônicio, et al. Aprendendo a diferença: Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos. CIDADE EDITORA, 2003.

# **AUTORIDADE, LIBERDADE E AUTONOMIA: REFLEXÕES SOBRE A ATUAÇÃO DO EDUCADOR NO AMBIENTE PEDAGÓGICO**

Francisca Luana Laurentino Negreiros Lima

Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará- UECE; Bolsista FUNCAP, grupo de pesquisa sobre: PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE DOS ALUNOS DAS LICENCIATURAS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ: interferências do hábitus e da representação social de magistério do grupo pesquisado [luana.llima@hotmail.com](mailto:luana.llima@hotmail.com)

O presente artigo visa instigar a reflexão acerca da autoridade, da liberdade e da construção da autonomia; elementos que devem fazer parte da prática docente. Este estudo foi realizado com o intuito de expor o verdadeiro significado das expressões Autoridade e Liberdade e as relações que devem ser fundadas a partir do equilíbrio entre estes dois elementos. Com base nesses objetivos, o trabalho em foco convida os educadores em exercício a repensar sobre a sua prática educativa e àqueles que estão em processo de formação a analisar sobre qual postura adotar em sua futura atuação pedagógica. As reflexões desenvolvidas, revelam a preocupação com o fazer docente e a importância da criticidade que deve ser permanentemente testemunhada em teoria e prática em conjunto com a valorização do papel social do professor. Estas análises incentivam o repensar de questões como o resgate da auto-estima de muitos educadores que se vêem derrotados na luta por seus direitos e a motivação pelo esforço na mudança estrutural e funcional da educação brasileira que, corrompida pelas influências da ideologia dominante, acaba por se desviar dos caminhos que trazem a liberdade, a dignidade, o respeito e a alegria inerentes a ela.

Palavras-chave: Autoridade, Liberdade, Autonomia, Docência.

## **SUMÁRIO**

INTRODUÇÃO.....	3
1- AUTORIDADE, LIBERDADE E AUTONOMIA: Reflexões sobre a Atuação do Educador no Ambiente Pedagógico.....	4
1.1- OS ESTREITOS LAÇOS ENTRE AUTORIDADE, LIBERDADE E AUTONOMIA.....	7
1.2- AUTORIDADE E AUTORITARISMO/ LIBERDADE E LICENCIOSIDADE: Definições e Distinções.....	7
1.3- SER DURO SEM PERDER A TERNURA.....	8
1.4- QUANDO A LIBERDADE ABRE ESPAÇO PARA A AUTONOMIA.....	8
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	9
REFERÊNCIAS.....	10

## INTRODUÇÃO

As expressões autoridade e liberdade têm sido objetos de inúmeras discussões e análises no meio pedagógico. A questão é que as conclusões tiradas sobre os fundamentos de uma ou outra se tornam, muitas vezes, distorcidas, pois as análises, apesar de serem bem trabalhadas, geralmente não buscam enfocar aspectos até então não analisados, não buscam uma visão dicotômica sobre o assunto, deixando generalizar-se em definições circunstanciais e até mesmo preconceituosas que impedem o despertar do desafio de analisar, sob um novo olhar, definições e conclusões impostas como saberes dogmáticos aos que buscam informações sobre assuntos como estes que estão enfocados neste trabalho.

O educador deve saber lidar com esses tipos de situações, situações essas que cobram dele uma postura crítica e autônoma. Para isso, sua formação deve ser revestida de aspectos que possam conduzir o mesmo ao caminho da construção do conhecimento que fará dele um educador diferente, que não se deixa levar por definições impostas que obscurecem a real imagem do objeto em análise. O educador crítico e autônomo jamais se apropriará de definições que apenas achou convincente por ser imbuída de belos e enérgicos discursos que, aparentemente, divulgam as verdades que devem ser apregoadas em sala de aula, exatamente isso: apregoadas, jamais disponíveis para a livre análise. Ele deve estar em constante formação, deve buscar a verdadeira razão de ser dos fatos e, assim, ter a liberdade de analisá-los de acordo com as convicções que foram construídas por ele neste processo.

Em sua prática docente, o mesmo deve saber lidar com as relações de autoridade e liberdade em sala de aula, deve saber a dosagem certa na execução de cada elemento, buscar o equilíbrio necessário para que não haja atrito e contradição na relação de ambas no ambiente pedagógico. O educador deve mostrar aos educandos a possibilidade da vivência simultânea desses dois aspectos na convivência em sala de aula e os benefícios que essa relação pode trazer para o estímulo da aprendizagem. A consciência da importância da união entre autoridade e liberdade não pode ser deixada de lado, ambas, se utilizadas em favor de uma educação fundada na liberdade de expressão e no respeito mútuo, abrirão caminhos para uma nova abordagem pedagógica que auxiliará o educando na construção do conhecimento que o liberta da escravidão ideológica do mundo globalizado que anula o seu direito de expor seus pontos de vista, suas reflexões, de manter uma visão crítica e de intervir na realidade em que se insere.

Na estrutura do presente trabalho, o tópico geral, que o nomeia, introduz os fundamentos apresentados nos tópicos seguintes apresentando a problematização do assunto em questão. O tópico seguinte expõe a íntima relação existente entre Autoridade, Liberdade e Autonomia, elementos até então visto por muitos como impossíveis de serem trabalhados juntos, principalmente no que se diz sobre a Autoridade e a Liberdade. Em seguida, é exposto uma análise sobre as definições e as distinções das expressões Autoridade e Autoritarismo/Liberdade e Licenciosidade, com o intuito de mostrar a importância da diferenciação desses termos na formação e na atuação docente. No tópico: “Ser Duro sem Perder a Ternura”, é feita uma análise reflexiva sobre a postura que o educador deve adotar em sala de aula e, por fim, o último tópico, que tem como título: “Quando a Liberdade abre espaço para a Autonomia”, apresenta uma reflexão sobre a importância da Liberdade para a conquista da Autonomia e a importância desta para o aprendizado do educando.

Este trabalho é baseado em pesquisas bibliográficas de caráter analítico e argumentativo.

## 1-AUTORIDADE, LIBERDADE E AUTONOMIA: Reflexões sobre a Atuação do Educador no Ambiente Pedagógico.

É bastante comum ouvir questões que fazem com que o educador deva repensar sua postura em sala de aula como: “É possível manter o respeito em sala de aula sem que precise recorrer a alternativas mais rigorosas que, de certa forma, acaba impondo esse respeito aos educandos?”, ou: “Como devo agir diante do desrespeito de meus educandos?”, ou ainda: “Como devo vivenciar a autoridade em sala de aula de forma que eu não corrompa o respeito que eles devem ter por mim?”.

Ao ser levantada a análise das causas da crise da autoridade docente, alguns aspectos correntes são suscitados como a indisciplina e a importância da autonomia no processo educativo. Essas questões problematizadoras necessitam ser enfocadas sob uma nova perspectiva.

Investigando esta temática através de um enfoque histórico, podemos encontrar em Durkheim (1974) e Rousseau (1995), pensamentos vinculados a essas questões. Durkheim (1974), ao discursar sobre o comportamento humano, expõe seus pensamentos acerca da moralidade defendendo que na construção do ser social se assimilam princípios morais, religiosos, éticos, etc., o que determina a conduta do indivíduo no grupo. Para ele, o homem é um produto da sociedade, desta forma a educação se torna um bem social, pois é tida como o elemento responsável por “endireitar” a conduta humana. Durkheim defende que desde que o indivíduo consiga integrar-se à estrutura da sociedade, o predomínio desta deve permitir a realização daquele.

Por sua vez, Rousseau defende a liberdade natural, que se caracteriza por ações tomadas pelo indivíduo com o objetivo de satisfazer seus instintos, ou seja, suas necessidades. O homem neste estado de natureza desconsidera as consequências de suas atitudes para com os outros, ele não tem a vontade e nem a obrigação de manter suas relações sociais. Outro aspecto é a questão da total liberdade do homem, desde que tenha condições para colocá-la em prática, obtendo as satisfações de suas necessidades, moldando a natureza.

As premissas básicas de Rousseau com respeito à educação eram a crença na bondade natural do homem e a atribuição à sociedade da responsabilidade pela origem do mal. Se o desenvolvimento adequado for estimulado, a bondade inerente do indivíduo pode ser protegida da influência corruptora da sociedade.

Rousseau (1995, p. 10), afirma que:

Nascemos fracos, precisamos de forças, nascemos desprovidos de tudo, temos necessidade de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer, e de que precisamos adultos, é nos dado pela educação. Essa educação nos vem da natureza ou dos homens ou das coisas-

Através deste conflito de idéias, é possível desenvolver análises sobre as variantes da visão da educação como responsável pelo bom comportamento do homem. As idéias

apresentadas refletem duas vertentes que refletem a questão da função social da escola e a repercussão que esta vem tendo com o passar dos anos na sociedade.

Ao refletir o papel que a escola tem na sociedade e ao viver bem de perto a questão das dificuldades que o professor enfrenta em sala de aula, bastante comum nas instituições de ensino hoje, nasceu a idéia de analisar este fato e de fornecer alternativas para o enfrentamento desses problemas visando a relação professor-aluno e os seus reflexos no processo de ensino-aprendizagem no contexto da atual crise educacional.

A crise mencionada não trata somente do contexto escolar; ela inclui a questão social, econômica, política e cultural como um todo. A violência, a desonestidade, a desigualdade, a impunidade, a falta de respeito pelo próximo, são características, entre tantas outras, presentes em nosso meio. Infelizmente isso faz parte da essência da sociedade capitalista sendo, então, introjetada em quem se insere na mesma. Desta forma, isso repercute não só no âmbito escolar, mas na vida pessoal e profissional do indivíduo. De acordo com Aquino, citado por Forster, Schwieder, Lisboa e Sbicigo (2005),

... não haveria dúvida de que o cotidiano escolar é herdeiro direto do entorno social e de que os reveses da relação professor-aluno (especialmente a indisciplina) seriam consequência, mais ou menos imediata, de entravas estruturais de múltiplas ordem - cultural, econômico, político ...

Conforme Rebello (2002, p. 45), mesmo que os envolvidos no processo educativo, não tenham a noção de que as instituições escolares ainda são instrumentos de manipulação a serviço da ideologia dominante, a maioria das escolas apresenta, de forma implícita, objetivos centrados na domesticação e no adestramento. Através de seus currículos, estas instituições de ensino pregam o condicionamento favorável dos alunos às imposições de ideologias benéficas à continuidade da estrutura da sociedade capitalista. Sabemos que nessa, há a valorização do crescente aumento da mão de obra e da permanência de uma minoria no poder. A autora citada realiza essa afirmação inspirada em Freire e analisa a (in) disciplina através da crítica a uma concepção bancária de educação.

Ainda sobre a questão da indisciplina neste cenário, Rebello (2002, p. 49), afirma:

A *indisciplina escolar* , [...], deve ser entendida como atitudes contrárias e ameaçadoras aos preceitos capitalistas, representantes da ideologia dominante e estabelecidas como verdades absolutas, impostas pelo currículo escolar aos integrantes do processo educativo.

Esse tipo de concepção está cada vez mais presente nas escolas e é um fator contribuinte da indisciplina nas salas de aula, visto que, a escola se torna um instrumento de divulgação dos preceitos capitalistas e acaba por discriminar outras formas de pensamento e comportamento presentes em seu espaço.

Rebello(2002, p. 49) reforça esta afirmação ao defender que:

[...] , o aluno com cultura diferente da transmitida na escola, sentido-se excluído, sem espaço para pronunciar o seu mundo, é levado a acreditar que existe apenas uma maneira correta de se viver, que não é a sua. Com isso, a sua identidade e perspectivas de um futuro melhor diminuem e, “não tendo nada mais a perder”, denuncia a

discriminação da qual é vítima por meio de atitudes incômodas entendidas por essa concepção como indisciplina.

O que falta a muitos educadores, inicialmente, é a consciência de que a autoridade, sendo aplicada de forma democrática, ou seja, de forma que não precisa se imposta aos educandos, de forma que seja construída na própria relação educador- educando na opção de trabalhar com limites observando necessidade destes através da própria liberdade, auxilia na sua atuação pedagógica. A forma de autoridade discutida aqui não é a autoridade baseada em abusos de poder, mas uma autoridade que caminha junto com a liberdade que é tão discutida, tão almejada pelos educandos. A liberdade em questão não é a liberdade desregrada tão apregoada por anarquistas, mas uma liberdade, que, reconhecendo seus limites propõe a liberdade de expressão, a autonomia, que é direito de todos nós, quer sejamos educadores ou educandos. A questão é que, se trabalhadas juntas, a autoridade e a liberdade são importantes instrumentos na construção do saber que, sendo realizada de forma coerente, além de ser capaz de promover mudanças na atual situação dos conflitos vividos pelo educador nas salas de aula, é capaz de modificar a atual configuração da educação que se vê rodeada de influências ideológicas do mundo capitalista que a desfigura.

### **1.1- OS ESTREITOS LAÇOS ENTRE AUTORIDADE, LIBERDADE E A AUTONOMIA.**

A autoridade deve ser reconhecida como um importante instrumento na manutenção da ordem no ambiente pedagógico. A autoridade não pode ser confundida com o autoritarismo, no entanto pode-se concluir que a autoridade é boa para a educação e jamais deve ser um instrumento de repressão do educador. O que faz a essência da verdadeira e boa autoridade é a íntima relação que ela deve ter com a liberdade, liberdade essa que não se confunde com a libertinagem. Isto é confirmado na afirmação de Freire (2002: 105) “A liberdade sem limite é tão negada quanto a liberdade asfixiada ou castrada”. É preciso mostrar autoridade sem tirar o direito da liberdade, portanto, a verdadeira autoridade não existe sem a liberdade e a verdadeira liberdade jamais existirá sem a autoridade que mantém limites a qualquer desvio de objetivos. Neste contexto, a autonomia entra como consequência da relação autoridade-liberdade, ela mantém uma íntima relação com esses dois elementos que, trabalhados juntos na prática docente, colaboram com a construção da autonomia que, a partir dela, a autoridade e a liberdade são novamente trabalhadas e aperfeiçoadas, formando, assim uma espécie de ciclo de aprimoramento necessário à prática educativa.

### **1.2- AUTORIDADE E AUTORITARISMO/ LIBERDADE E LICENCIOSIDADE: Definições e Distinções.**

Ao ser definida a Autoridade, de acordo com Bueno (1996:86), temos:

*Influência; prestígio; magistrado que exerce poder; agente ou delegado do poder público; o que tem competência no assunto.*

Na definição de Autoritarismo, encontramos o seguinte: *Despotismo; sistema violento, arrogante de poder.*

Ambas as definições são abordadas de forma geral mas é possível observar o diferentes sentidos de cada uma delas. O que distingue uma da outra, tomando uma interpretação pessoal, é que a Autoridade é a qualidade necessária para o exercício da liderança de alguma atividade importante e o Autoritarismo é tratado como uma forma violenta de imposição de respeito por parte dos oprimidos. O educador, como líder no ambiente pedagógico deve possuir essa qualidade sem a qual a sua atividade docente não é bem sucedida. Ele jamais deve impor respeito com atos violentos que anulam as capacidades do educando.

Voltando às definições, temos, novamente em Bueno (1996: 394,395) o que define a Liberdade: *Condição de uma pessoa poder dispor de si; faculdade de fazer ou deixar de fazer alguma coisa; livre arbítrio; faculdade de praticar tudo aquilo que não é proibido por lei; o uso dos direitos do homem livre.*

Na definição de Licenciosidade temos: *Libertinagem*.

De acordo com essas definições gerais, está bem clara a distinção entre Liberdade e Libertinagem. A Liberdade não rompe com a ética, a própria definição deixa claro que a liberdade se baseia em realizar coisas que não são proibidas por lei. Na licenciosidade não há limite e, por esta razão, não há ética. A liberdade se funda no respeito e a licenciosidade no rompimento com a ética. A prática educativa jamais deve objetivar o conflito com a ética pois sem ela a educação deixa de ser educação, ela (a educação) deve ser consolidada através do respeito, o que caracteriza a liberdade, indispensável na relação educador-educando.

### 1.3- SER DURO SEM PERDER A TERNURA.

A atuação do educador no ambiente pedagógico, como foi exposto anteriormente, deve ser fundada também na relação de autoridade e liberdade e para que esta relação funcione na convivência entre educadores e educandos, é necessário que o educador tenha confiança em si, segurança de sua competência, segurança para a tomada de decisões, afinal ele é o líder do ambiente escolar e, como todo líder, deve ter segurança na condução da turma, segurança das próprias convicções a serem testemunhadas por ele, enfim, a segurança e a auto-estima são essenciais na atuação pedagógica. Não se deve esquecer, no entanto, a forma como essas competências devem ser trabalhadas. De acordo com Xavier (2002:28): “É necessário ter um clima democrático que sustente as relações sociais e pessoais da escola, sem esquecer de todo o processo que envolve o desenvolvimento da autodisciplina: É preciso fazer aquilo que posso, o que devo e o que preciso fazer.”

O educador deve ser duro quando for preciso, o que afirma a importância da autoridade, mas não deve esquecer nunca da tolerância, da alegria e da esperança que deve testemunhar e instigar em seus educandos, reafirmando a importância da liberdade na ação docente que deve ter caráter democrático.

### 1.4- QUANDO A LIBERDADE ABRE ESPAÇO PARA A AUTONOMIA.

O exercício da liberdade é de extrema importância no ambiente pedagógico. É através dela que o educando vai se sentir livre para expor suas dúvidas, seus pontos de vistas e suas opiniões, pois o mesmo saberá que não estará sujeito a censuras, pois a sua escola é um ambiente onde há a valorização do respeito e do ouvir da opinião alheia. Ao ser ouvido com respeito, o mesmo percebe a sua importância como sujeito de opiniões, de propostas de mudanças, de intervenção da realidade e, devido a isso, sua auto estima é resgatada, gerando a segurança necessária para a busca de soluções de dúvidas, afinal, seus questionamentos são

importantes para o seu aprendizado e o dos demais colegas. À partir daí, sua curiosidade é instigada e o mesmo busca com muita sede, as respostas para as suas dúvidas. O conhecimento é construído a partir daí, e conforme se dá a busca pelo saber, a Autonomia vai sendo forjada no educando. Aos poucos ele torna-se um ser autônomo, capaz de opinar, de intervir e de transformar a realidade.

Para que os educandos possam adquirir esta autonomia resultante da liberdade, o educador precisa estar consciente da imensa responsabilidade que carrega.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Educar não é uma tarefa fácil, ela exige a incessante busca pelo aprimoramento de competências, afinal a atividade docente é carregada de imensas responsabilidades. Formar outro ser exige a aquisição do conhecimento científico, a didática necessária para a aplicação desse conhecimento em sala de aula, a segurança para tomar decisões, a convicção na exposição de ideologias, o respeito ao diferente, o saber ouvir, o amor pelo fazer docente, a prática condizente com a teoria que expõe e a esperança da expansão de uma educação libertadora. De todos esses elementos o mais importante é o amor pela docência, pois essa qualidade é a porta que se abre para a aquisição de todos os outros aspectos citados. Como posso ter competência, segurança, respeito, esperança, se não tenho amor pelo que faço?

Formar o outro antes de tudo deve ser um ato de amor. E é por amor à educação que o educador deve lutar por ela. A educação necessita de quem a ame de verdade, de quem está disposto a correr riscos por ela. O educador deve lutar contra a alienação difundida pelo sistema globalizado na sociedade. Ao invés de concordar com a ideologia absurda que apregoa a falta de soluções para a pobreza, o conformismo com as injustiças, o profissionalismo fundado na competitividade, a ambição pelo lucro à custa da miséria de muitos, etc. o educador deve mostrar através de sua ação no ambiente pedagógico, a influência que possui na sociedade, pois deve reconhecer-se como sujeito não apenas histórico, mas sujeito de mudanças significativas na sociedade, deve mostrar, através da autonomia instigada e formada em seus educandos, o futuro “perigoso” que tem formado, o futuro que será feito pelos sujeitos autônomos que são formados hoje e que irão, também, fazer a diferença na educação como prova da validade do esforço até então desprezado por muitos que não acreditam nela como arma para a mudança do atual contexto mundial.

A educação é poderosa para mudar qualquer tipo de situação. É por isso que ela tem sido instrumento de divulgação da ideologia capitalista. Os dominadores sabem do poder de influência que a educação tem e converte suas idéias, de forma implícita, em formas de imposição de conceitos que os favorecem em sala de aula, o autoritarismo no desprezo pela liberdade de expressão, a licenciosidade na divulgação do domínio implacável dos que possuem mais e que é refletida na busca incessante pelo lucro que favorece o crescimento do capitalismo e reforça nas escolas a ideologia de que sobrevivem os que são mais fortes, ou seja, aqueles que possuem o poder, baseado no acúmulo de dinheiro. O que resta fazer é a luta e a conscientização do verdadeiro papel da escola na sociedade que é o de libertar e não o de anular através de atos autoritários.

## REFERÊNCIAS

- BUENO, Francisco da Silveira. MINIDICIONÁRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA. Ed. rev. e atual. por Helena Bonito C. Pereira, Rena Signer.- São Paulo: FTD: LISA, 1996.703p.  
DURKHEIM, Emile. Sociologia, educação e moral. Livro segundo. Portugal: Rés Ed. Ltda, 1974.

FORSTER, Mari Margarete dos Santos; LISBOA, Joiciana Gonçalves; SBICIGO, Juliana Burges; SCHIWEDER, Emanuel Otto. (In)Disciplina escolar: confrontando e problematizando concepções e ações. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DO ADOLESCENTE, An. 1., maio 2005, Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS - Programa de Pós-Graduação em Educação. São Leopoldo, RS. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2010. 1v. Disponível em: <[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC000000082005000200029&script=sci\\_arttext#nt](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC000000082005000200029&script=sci_arttext#nt)> acesso em: 10 março 2010.

FREIRE, Paulo. PEDAGOGIA DA AUTONOMIA: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, Coleção Leitura, 2002. 148p.

REBELO, Rosana Aparecida Argento. Indisciplina escolar: Causas e sujeitos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 124p.

ROUSSEAU, Jean- Jacques. Emílio ou da Educação. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

XAVIER, Maria Luisa Merino (org) [et.al.] DISCIPLINA NA ESCOLA: Enfrentamentos e Reflexões. Porto Alegre: Mediação, 2002.172p.

## **“É MAIS FÁCIL ESQUECER AS COISAS ATUAIS QUE AS DO PASSADO” (D. Nete). DAS VIVÊNCIAS, DAS MEMÓRIAS.**

**Amélia Soares André**

Docente de Pedagogia - UVA

[amelimel@yahoo.com.br](mailto:amelimel@yahoo.com.br)

Francisco Irapuan Ribeiro,

Docente de Educação Física - UVA

[Irapuan.saude@hotmail.com](mailto:Irapuan.saude@hotmail.com)

Marcos Adriano Barbosa de Novaes

Graduando de Pedagogia - UVA

[marcos\\_abn2008@hotmail.com](mailto:marcos_abn2008@hotmail.com)

### **PALAVRAS-CHAVE**

Educação; História e Memória.

O distrito de Jordão está situado a 17 km do Município de Sobral. Dentre a população existente, os idosos têm entre suas peculiaridades vivências culturais intrínsecas em seu próprio empirismo, fator motivante para este trabalho que se encontra em andamento, considerando a participação no MEDUC - Grupo de Pesquisa de História e Memória Social da Educação e da Cultura, da Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA que tem como um de seus focos, a memória, provocando a necessidade de investigações relacionadas ao tema. Amado (2006), ao citar que em relação a própria memória coletiva vem se convertendo cada vez mais em objeto de estudo, corrobora com a relevância desta pesquisa. A pesquisa em andamento intenciona investigar as diversas manifestações de conceito sobre educação, a partir dos relatos de histórias de vida dos idosos no Distrito de Jordão, do município de Sobral

do estado do Ceará, observando aspectos como educação, trabalho, lazer e arte. O trato metodológico tem encontrado recursos na pesquisa participante citada por Silva (2008), onde o próprio investigador se coloca junto aos investigados, portanto, os dados foram colhidos a partir de conversas pautadas nas falas de cinco idosos residentes no distrito de Jordão sobre suas lembranças e esquecimentos da educação de antes e de hoje. Ressalta-se que essa experiência foi socializada no grupo de estudo bem como, das oficinas do MEDUC, como também entrevistas orais realizadas junto aos idosos em questão. Buscou-se refletir sobre os fatores envolvidos nas suas memórias para a construção de sua concepção de educação a fim de comparar com as que se apresentam no mundo contemporâneo, além de, compreender como essas experiências contribuíram para formação de sua identidade e da comunidade em que vivem. Informações relatadas a partir dos idosos têm demonstrado que as novas manifestações educacionais prejudicam o aprendizado por ter perdido o caráter punitivo do método tradicional, além de, as práticas de lazer terem sido substituídas pelo trabalho infantil, fato que repercute na diminuição de representações artísticas como os 'dramas' (teatro de outrora), considerando que era no espaço escolar que os mesmos ocorriam.

## REFERÊNCIAS

- AMADO, Janaina. FERREIRA, Marieta de Moraes (Coord.). Uso & abusos da história oral. 8., ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.
- SILVA, José Maria da. Apresentação de trabalho acadêmicos: normas e técnicas. 3. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

## A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E O TRABALHO PEDAGÓGICO: UMA REFLEXÃO A PARTIR DOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UERN

Joyceana Carneiro de melo – Graduanda 8º Período – [joyceana.melo@hotmail.com](mailto:joyceana.melo@hotmail.com) - UERN  
Simone Batista Costa – Graduanda 8º Período – [simonebcsarmento@hotmail.com](mailto:simonebcsarmento@hotmail.com) - UERN  
Arilene Maria Soares de Medeiros – Professora Orientadora – [arilene.medeiros@bol.com.br](mailto:arilene.medeiros@bol.com.br) - UERN

### Resumo

O texto irá discutir a gestão escolar democrática tentando demonstrar a importância da mesma para o trabalho pedagógico, pois a concepção de gestão influí diretamente nas práticas da escola, as mesmas irão indicar como o gestor concebe sua responsabilidade em gerir a escola para que se alcance as metas de todos que fazem parte da escola. O objetivo é compreender as diferentes concepções de gestão escolar, a natureza do trabalho pedagógico e como os futuros profissionais da educação poderão relacionar a teoria e prática, sabendo-se que a teoria e prática não podem ser dissociáveis. O presente artigo foi elaborado a partir de revisões

bibliográficas dos autores Paro, Fortuna e Libâneo, dentre outros, refletindo e tentando fazer relações entre o pensamento dos mesmos sobre a Gestão escolar Democrática, o trabalho pedagógico e os Estágios Supervisionados do curso de Pedagogia da UERN. Nas escolas públicas em que realizamos os estágios, percebemos as dificuldades das mesmas em desenvolverem uma Gestão Escolar Democrática, de modo que a escola tenha condições de estabelecer uma interação com a sociedade, pois existem algumas limitações e a principal delas é a centralização do poder pelo gestor, impossibilitando a participação coletiva de funcionários, pais e alunos nas tomadas de decisões e outro fator importante é muitas vezes a falta de conhecimento do gestor em relação ao processo complexo do trabalho pedagógico, que não se restringe à sala de aula e à escola, não compreendendo qual o papel do professor e aluno nesse processo. Portanto, é de suma importância que a escola desenvolva uma gestão escolar democrática que efetivamente ocorra o trabalho coletivo com a participação de todos na realização das atividades da escola, todos os funcionários e alunos e a comunidade devem estar participando do trabalho da escola e que professor e aluno compreendam o processo do trabalho pedagógico, pois o aluno se constitui um agente ativo na construção do saber e interfere diretamente no processo.

Palavras – chaves: Gestão Democrática. Trabalho Pedagógico. Educação.

## **UM OLHAR SOBRE A INCLUSÃO DIGITAL DE IDOSOS**

Fco Aristides Marques Ripardo, acadêmico de Pedagogia, [ari\\_ripardo@yahoo.com.br](mailto:ari_ripardo@yahoo.com.br), UVA  
Maria Valcidéia do Nascimento, professora M. Sc. do curso de Pedagogia, UVA

### **RESUMO**

Este artigo relata uma experiência de inclusão de idosos às linguagens das novas tecnologias da informação e comunicação através do Letramento Digital. Tratamos das dificuldades e habilidades pessoais de idosos e do aproveitamento da informática e sua verdadeira aplicabilidade no contexto de sua realidade. O estudo de caso com abordagem qualitativa efetiva-se a partir de um olhar sobre o projeto de inclusão digital de idosos, LAELON<sup>52</sup>, do Curso de Psicologia da Universidade Federal do Ceará - UFC no campus Sobral/CE. Portanto a inclusão de pessoas idosas no mundo digital implica observar as particularidades físicas e os limites de cada indivíduo, valorizando suas potencialidades e incluindo-os no mundo digital aonde estes irão se inter-relacionar com conhecimentos digitais e técnicas apropriadas para este universo de pessoas da terceira idade da qual faz uma parcela crescente da sociedade, para que se sintam incluídos as novas tecnologias favorecendo-lhes um sentimento de pertença e consequente melhoria da auto-estima. Por isso, requer uma formação coerente que abarque desde a capacitação dos profissionais que irão trabalhar com estes idosos até a forma de acolhimento e a motivação que possa contribuir com a verdadeira descoberta da utilidade do mundo digital na vida do idoso. Nesta diálogicidade constatamos que havia poucos

---

<sup>52</sup> Laboratório de Estudos sobre a Longevidade

registros sobre a prática de ensino da informática para o idoso, com algumas exceções de práticas dispersas sobre o assunto. Por outro lado abrindo espaços para sermos pioneiros nesta modalidade de ensino.

Palavras-chave: Idoso. Inclusão e Educação Digital.

## INTRODUÇÃO

A Educação Digital inclusiva na maioria das vezes nos remete a pensar que estamos nos referindo à inclusão de crianças ou pessoas que estão excluídas do acesso à educação digital, principalmente àquelas que não possuem condições financeiras de adquirirem um computador ou mesmo de pagarem algum curso nesta área. Entretanto, a exclusão social nem sempre se efetiva por leis ou normas estabelecidas, a exclusão pode apresentar-se de forma simbólicas ocasionada pelos mais diferentes fatores sociais e psicológicos, que é o foco deste estudo. A inclusão de idosos no mundo das linguagens tecnológicas da informação e comunicação doravante denominaremos de Educação Digital. Este acesso a esta modalidade de educação não trata somente de atender uma necessidade restrita a uma parcela da população, é antes de tudo dever para com os idosos enquanto cidadãos de direitos.

A inclusão digital para idosos tem uma relevante importância na sociedade em que vivemos em que tudo muda com muita velocidade, que segundo Bauman (2001) está marcada pela mutabilidade, fluidez e liquidez de valores individualistas. E nesta visão de sociedade efêmera que a terceira idade encontra-se excluída e marginalizada não somente do acesso às informações como também ao desempenho de seus papéis sociais desde o contexto familiar até o sentimento de pertença ao seu “*habitus*” social que segundo Bourdieu (1996) fortalece a identidade das pessoas por isso os idosos são pessoas consideradas frágeis na sociedade em geral. No caso do domínio das novas tecnologias, não é diferente, os idosos têm uma maior dificuldade para se inserirem no mundo das novas tecnologias. Neste enfoque relatamos nossa experiência de inclusão social pela Educação Digital de idosos que decidiram entrar nesta “onda do computador” <sup>53</sup>.

## TECENDO CAMINHOS DE UMA EXPERIÊNCIA INCLUSIVA COM EDUCAÇÃO DIGITAL DE IDOSOS

Nossa investigação de abordagem qualitativa utiliza a observação sistemática para conhecer e compreender pessoas, coisas, acontecimentos e situações tendo como propósito analisar as práticas educativas dos facilitadores responsáveis pela proposta inclusiva de Educação Digital de pessoas de terceira idade do LAELON - UFC - Sobral. Segundo Minayo (1994) a abordagem qualitativa trata da pesquisa sobre:

[...] o fenômeno ou processo social que deve ser entendido nas suas determinações e transformações dadas pelos sujeitos. Compreende uma relação intrínseca de oposição e complementaridade entre o mundo natural e social, entre o pensamento e a base material. Advoga também “a necessidade de se trabalhar com a complexidade” [...]. (p.25).

---

<sup>53</sup> Onda do computador, linguagem popular utilizada pelos jovens adeptos das tecnologias digitais que significa navegar, surfar nas ondas da internet.

Portanto optamos por esta abordagem por trata-se de pessoas em seu *lócus* trabalho e na complexidade das relações sociais estabelecidas nesta proposta de Educação Digital. O projeto nasceu com o intuito de atender a uma crescente demanda existente na sociedade que é a inclusão de idosos ao mundo da informação e comunicação, das novas tecnologias digitais, ou seja, “idosos excluídos digitalmente”. O curso foi aberto para idosos com faixa etária entre 55 a 65 anos de idade tendo duração de seis meses, efetivado no ano de 2009. As aconteciam no período de dois dias semanais com duração de uma hora-aula. O projeto foi organizado pelo Laboratório de Estudos sobre a Longevidade - LAELON, Curso de Psicologia da Universidade Federal do Ceará - UFC do *campus* localizado no município de Sobral/CE. O curso foi idealizado pelos alunos participantes integrantes deste laboratório contando com o apoio da coordenação do Curso de Psicologia, que logo em seguida abriu a participação a demais interessados nesta proposta, contexto no qual nos incluímos enquanto facilitador participante do Projeto de Inclusão Digital de Idosos.

Passados alguns dias para o conhecimento da proposta do projeto e preparação prévia as execuções, foram realizados dias de estudos e capacitação para o diagnóstico e conhecimento dos sujeitos sociais que íamos trabalhar no caso de idosos excluídos digitalmente. Assim buscamos traçar-lhes um perfil social para situação do idoso, identificando suas necessidades para melhor aproveitamento nas aprendizagens do curso e o planejamento de nossas ações. Momento que se inicia desde a localização do laboratório de informática, incluindo a responsabilidade de cada facilitador de estar no local e horário das aulas pelo menos com antecedência de quinze minutos.

O início de execução do projeto acontece desde o momento de recepção dos nossos protagonistas, iniciamos com muita alegria e animação e os acompanhamos ao laboratório se possível segurando-lhes pela mão, gesto simbólico que transmite segurança àquelas pessoas além de evitar algum acidente nas escadas do prédio. No *lócus* da sala de aula do laboratório procurávamos fazer de cada palavra e de cada gesto momentos de aprendizagens desde a convencê-los na correção da postura ao sentarem. Outro ritual educativo que se realizava antes das aulas era um convite amistoso para que fossemos tomar água e em seguida ao banheiro, evitando assim constrangimento ao idoso, que por timidez de pedir licença para retirar-se da aula viesse então a prejudicar-lhe a saúde.

Quanto à metodologia deste trabalho com Educação Digital tivemos que para cada etapa do curso elaborar apostilas apropriadas às necessidades dos idosos, as letras eram apresentadas com fontes de tamanhos bem grandes e imagens bem definidas em consonância com explicações claras e objetivas para facilitar a compreensão dos conhecimentos que era o foco dos nossos objetivos propostos. Estas apostilas eram oferecidas a um custo acessível de dez reais (R\$ 10,00) valor que financiava apenas o custo da impressão.

No que concerne à escolha dos conhecimentos digitais significativos a serem apreendidos pelos participantes optamos pelos conhecimentos básicos em informática como: conhecer e identificar os nomes de periféricos que fazem parte do computador citando o estabilizador, monitor, gabinete, teclado e o *mouse*, sem deixar de apresentar outras ferramentas como: *pen drive*, CD/DVD regraváveis e gravador, MP3, em seguida trabalhamos paulatinamente os programas *Windows*, *Word* e a posterior ensinamos com mais aprofundamento nos conhecimentos pertinentes a *internet*.

Assim durante o andamento do curso detectou-se que muitos idosos tinham dificuldades de dominar o *mouse*, e buscamos resolver este problema de motricidade

adotamos o aplicativo *Paint*, onde procuramos ensinar pela manipulação do *mouse* através de rabiscos e desenhos levando-os a encontrar domínio e concentração.

Outro passo importante foi familiarizar o idoso ao computador adotamos a repetição para que o idoso melhor as memorizasse. Como por exemplo, o ato de ligar e desligar, abrir e fechar aplicativos e programas. Assimilando-os sempre aos programas e aplicativos que melhor identificasse o idoso no seu dia a dia. Exemplificando neste caso os idosos que gostavam de escrever apresentamos o aplicativo *Wordpad*, aos que gostavam de notícias, *sites* de notícias e aos que trabalhavam com números apresentamos o aplicativo calculadora, tudo isso de uma forma leve e superficial apenas para que o ânimo de querer aprender fosse maior que o medo da máquina, estas técnicas eram adotadas apenas nos primeiros dias de aulas. Esta compreensão crítica da prática educativa que segundo Paulo Freire (1996) apresenta componentes fundamentais, sem os quais não há práxis pedagógica:

A presença de sujeito. O sujeito que ensinando aprende e o sujeito que aprendendo ensina. Educador e educando. Objetos de conhecimento ou que o professor (educador) deve ensinar e que os alunos (educandos) têm que aprender os conteúdos. Objetivos mediados e imediatos a que se destina ou se orienta a prática educativa. É justamente esta necessidade de ir além de seu momento atuante ou do momento no qual se realiza – direvidade da educação – que, não permitindo a neutralidade da prática educativa, exige que o educado assuma, de forma ética, seu sonho, que é político. Por isso, impossivelmente neutra, a prática educativa coloca ao educador o imperativo de “decidir”, portanto, de “romper” e de optar por um sujeito participante e não por um objeto manipulado. Métodos, processos, técnicas de ensino e materiais didáticos que devem estar em coerência com os objetivos, com a opção política, com a utopia, com o sonho que está impregnando o projeto pedagógico. (p. 55)

O enunciado de Paulo Freire nos deixa um legado que resume a essência do trabalho com a educação que são o compromisso político-social, a competência técnica e científica, necessários a todos os educadores engajados nas práticas de educação libertadora, e neste relato a inclusão de pessoas ao mundo digital.

Dando continuidade ao nosso relato mencionamos que ao selecionamos os textos que fariam parte das apostilas de *Word* procuramos inserir textos contendo mensagens e informações voltadas para elevar a auto-estima e transmitisse informações úteis para os cuidados básicos com a saúde do idoso e a consequente melhoria da qualidade de vida destas pessoas. Nas apostilas seguintes conseguimos inserir textos de uma senhora participante do curso que se revelou uma poetisa nos encontros que intermediavam as aulas de Educação Digital.

Outras estratégias de estímulo às aprendizagens ocorriam nos encontros festivos, momentos onde procurávamos incentivá-los a demonstrarem suas habilidades e talentos e isto realmente surtiam efeito pelo interesse as aulas, alguns mostravam seu lado poético e musical, e tudo favorecia os diálogos informais entre idoso e facilitadores criando laços de afetividades, novas amizades e consequente conhecimento mútuo gerando empatia e clima de confiança entre os aprendentes<sup>54</sup>. Segundo Grossi (1992) o processo de ensinar e aprender

<sup>54</sup> Aprendentes, termo usado na pesquisa das professoras Lea Carmagos Anastasiou e Leonir Pessate Alves que

faz-se numa relação de desejos partilhados entre professor e aluno, assim nos diz:

É na fala do educador, no ensinar (intervir, devolver, encaminhar), expressão do seu desejo, casado com o desejo que foi lido, compreendido pelo educando, que ele tece seu ensinar. Ensinar e aprender são movidos pelo desejo e pela paixão. Algumas vezes, a chama do desejo pode estar baixa, quase apagando [...] espaço onde o educador necessita reavivá-la com intervenções explícitas; outras, pelo contrário, necessita educar, limitar a força desorganizada, destrutiva até, da chama... Desejo e paixão que, através do ensinar e do aprender, são educados. Desejo e paixão de vida. Forças em luta, permanentemente, dentro de nós. (p.35)

As observações realizadas no cotidiano do espaço de sala nos permitiram perceber que estes idosos adoravam conversar e nos contar sobre suas vidas pessoais buscava principalmente ser ouvido, nos fazendo crer que isto não acontecia em sua casa, fato que se concretizava nos momentos das aulas e que em algumas aulas tínhamos que colocar de lado o que tínhamos planejado, para darmos atenção ao idoso que queria tanto contar alguma coisa que tinha acontecido com eles. Nesse sentido as aulas de *internet* focavam a possibilidade de novas amizades além de mostrar o universo de informações disponíveis na rede e principalmente a possibilidade de contato com outras pessoas através do *e-mail*, MSN e *Orkut*. Porém nosso maior mérito neste projeto foi o de trabalhar cada idoso individualmente, já que cada idoso tinha seu facilitado e o horário das aulas era de acordo com o seu tempo livre e o tempo livre do facilitador. Para Vasconcelos (1996) um dos desafios ao professor é de saber acolher e respeitar o aluno, na sua forma de ser e de se expressar, sendo capaz de interagir de maneira a ajudá-lo a crescer na consciência, caráter e cidadania.

Durante o curso tínhamos reuniões entre facilitadores e a coordenação do laboratório da Universidade onde fazíamos avaliações sobre o projeto, corrigindo erros, trocando experiências e traçando objetivos. No I encontro de estudos sobre a longevidade organizada pelo LAELON, ocorrido na faculdade de medicina – UFC, *campus Sobral*, Nos apresentamos e divulgamos melhor este universo que estava trabalhando na tentativa de inserção social favorecendo o conhecimento sobre a Educação Digital para idosos.

Outro momento relevante diz respeito à continuidade do curso no que concerne à utilização da *internet* após o término do curso, solucionado através de alternativas como a utilização dos *cybers-café*. Nesta fase conclusiva do curso fomos conhecer as residências dos participantes, esta visita teve como objetivo realizar um mapeamento dos *cybers-café*, *lan-houses* e outros espaços de acesso à *internet* e ao mundo das tecnologias digitais. O encerramento das aulas efetiva-se com uma aula de campo em *cybers-café* e em *lan-houses* localizadas nas proximidades de suas casas, assim o processo de inclusão faz-se numa interação entre sujeitos que transformam e são transformados pelos saberes e as experiências.

Dessa forma a inclusão digital de idosos não só favorece a democratização do acesso às tecnologias da informação, de forma a permitir a inserção de todos na sociedade da informação, mas significa dar voz e voz a pessoas que pela socialização de informações adquirem novos conhecimentos e amenizam distanciamentos de pessoas de seus laços

---

destaca a importância da apreensão do conhecimento numa relação de parceria entre professor e aluno na construção do conhecimento que denominou processo de ensinagem.

afetivos como tecem uma rede de novas amizades necessária para diminuição de stress e depressão que os idosos estão mais propensos pela solidão causada numa fase da vida que já criaram seus filhos e estão afastados de suas relações de trabalhos.

Podemos então ratificar que a inserção de pessoas ao universo digital pode melhorar sua qualidade de vida uma vez que pode também simplificar a rotina diária das pessoas, maximizando o tempo e o desenvolvimento de competências, habilidades e outras potencialidades. Entendendo que no futuro próximo teremos uma sociedade completamente interligada e integrada.

No cotidiano, notamos que devemos quebrar barreiras, facilitando o acesso à informação e aos treinamentos, que naturalmente favorece a vontade de aprender no aluno. Para Libâneo(1996) aprender é desenvolver a capacidade de processar informações e lidar com os estímulos do ambiente, organizando os dados disponíveis da experiência, admite-se o princípio da aprendizagem significativa que supõe, como passo inicial, verificar aquilo que o aluno já sabe. O professor precisa saber e compreender o que os alunos dizem ou fazem, o aluno precisa compreender o que o professor procura dizer-lhes. A transferência da aprendizagem se dá a partir do momento da síntese, isto é, quando o aluno supera sua visão parcial e confusa e adquire uma visão mais clara e unificadora dos conhecimentos

## A EXCLUSÃO DIGITAL DE IDOSOS

A exclusão digital no Brasil tem se agravado por causa das desigualdades sociais que distanciam àqueles que não tem condições financeiras de terem acesso aos bens culturais dentre eles o acesso às novas tecnologias digitais, exclusão acentuada pelas diferenças regionais traçadas pela linha de pobreza dessas regiões. Uma fração muito atingida por esta exclusão inclui a população idosa.

As tecnologias da informação estão inseridas na nossa sociedade de uma forma tão ampla, que é impossível negligenciar. Crianças, jovens e idosos são hoje, influenciadas pelas tecnologias e aqueles que não a “dominam” são “excluídos”. Os idosos são as maiores vítimas dessa exclusão, haja vista que suas experiências de vida, seus conhecimentos e suas aspirações não fizeram parte do “boom dos computadores”. É na inserção destes que devemos atuar, mostrando que estão numa nova geração onde os computadores não são “políticas exclusivas”, mas “inclusivas”.

A exclusão digital reflete na sociedade trazendo consequências culturais, sociais e econômicas, visto que a distribuição desigual da tecnologia e acesso a computadores conectados a *internet* beneficia apenas um determinado número de pessoas.

O Brasil ainda é um país de muita miséria. Logo, ainda é um país de muitos excluídos digitalmente, já que exclusão digital e pobreza estão relacionadas mundialmente. A exclusão digital e o desemprego possuem uma forte ligação. Outro ponto importante é o mercado de trabalho, que está cada vez mais exigente.

Para Toshio (2006, p.1) vivemos um novo momento: “A nova era que vivemos a era da informação possibilita a nós o uso de diversas soluções digitais eficazes que beneficiam muito o nosso dia-a-dia. Porém, milhões de pessoas são classificados como excluídos digital,

não obtendo acesso às redes de comunicação interativas através de computadores conectados à *internet*".

Quantos domicílios brasileiros têm um computador ligado à rede de acesso à *internet*? Segundo dados divulgados pela Fundação de pesquisas Getúlio Vargas - FGV-RJ (2003, p.1) a resposta à pergunta pode ser respondida pelo o Mapa da Exclusão Digital, que nos diz que apenas 12,46% dos brasileiros têm computador em casa. Os percentuais dos que estão conectados à *internet* é ainda menor: 8,31%. O estudo, baseado em dados de 2001, mostra um quadro caótico de exclusão digital que exclui crianças, jovens e principalmente idosos principalmente aqueles que ocupam um lugar na pirâmide social que os separa em dois grupos ricos e pobres e fazer parte desta pirâmide é uma condição já estabelecida entre os que são maiorias as camadas mais pobres da sociedade.

O avanço tecnológico tem revelado as dificuldades dos idosos em lidar até nas questões mais básicas como os eletrodomésticos, celulares, os caixas eletrônicos instalados nos bancos. E a consequência é o aumento do número de analfabetos digitais.

Dentre os maiores obstáculos da inclusão de idoso vêm os preconceitos de que o aprendizado de coisas novas é uma característica típica do jovem. O que é um engano, pois a aprendizagem é continua. Além disso, têm os que ficam constrangidos por não saber usar os equipamentos eletrônicos e outros que acham que vão correm o risco de passar por situações violentas, como os que são assaltados nos caixas eletrônicos. É neste vácuo que aparecem os preconceitos que impedem a aprendizagem e desestimulam o interesse em novos conhecimentos.

É claro que existe um pouco de verdade em tudo isto, como os riscos que pode correr ao criarem uma conta de *e-mail*, outro exemplo de risco é a falta de privacidade. Mas é importante observar que quando detectados a dificuldade da aprendizagem para a informática, estas estavam mais relacionadas a fatores emocionais, como insegurança, baixa auto-estima, fatores psíquicos, pedagógicos e a fatores pessoais, do que propriamente a da velhice em si.

É preciso encontrar um meio para que este mundo digital não se tornar mais um elemento de exclusão para o idoso, tirando-lhe a oportunidade de participar do presente e distanciando-os da geração anterior. Aumentando o fardo de ser visto como alguém que está ultrapassado e desatualizado da realidade onde está inserido.

## A INCLUSÃO DIGITAL DE IDOSOS

A exclusão digital não está ligada somente a quem não tem acesso à rede de computadores. Um incluído digitalmente também não é aquele que apenas utiliza essa nova linguagem, que é o mundo digital, para trocar *e-mails*, e mesmo que usufrui desta tecnologia, não têm o mínimo de conhecimento sobre ela é o que revela o pensamento de Filho (2003):

A inclusão digital, para acontecer, precisa de três instrumentos básicos que são: computador, acesso à rede e o domínio dessas ferramentas, pois não basta apenas o cidadão possuir um simples computador conectado à *internet* que iremos considerar ele, um incluído digitalmente. Ele precisa saber o que fazer com essas ferramentas. (p.1)

Novas tecnologias têm tido o poder de influenciar o comportamento da sociedade, assim como os telefones, o rádio, a televisão, e com pouco mais de uma década a *internet*. As pessoas sem acesso a estes benefícios se encontram isoladas tanto pela distância quanto pela questão econômica, mas a desconfiança e a rejeição à esta nova empreitada consideravelmente é vista por todos que se depara com uma novidade, sejam elas pessoas esclarecidas ou pessoas que nunca tiveram acesso ou viram um computador ou qualquer equipamento eletrônica moderninho, que por incrível que pareça exista.

Os projetos de inclusão digital constituem-se numa nova estrada para quem está em caminhos sem oportunidades de ingresso neste denominado “mundo virtual”, onde praticamente tudo é informatizado. Podendo o idoso utilizar a *internet*, redes sociais para o registro de suas memórias, suas histórias, fatos e momentos vividos em *blogs* e *sites*. Estimulando a uma melhor convivência entre gerações tendo o computador como instrumento mediador.

A inclusão de idosos é sem sombra de dúvidas uma forma de revitalização e capacitação, é, mas um motivo para acreditarmos ainda mais na capacidade de aprendizagem dos idosos. Nossa vida está marcada pela revolução da informática e cada vez mais está dependente das máquinas eletrônicas, desmembrando-se a necessidade da criação de estratégias que viabilizem e inclua o idoso neste mundo tecnológico.

Embora algumas pessoas da terceira idade apresentem dificuldades no processo de aprendizagem acerca da tecnologia, denominada inclusão digital, seja por falta de conhecimento ou até mesmo dificuldade motora. É a inclusão que nos remete a dar oportunidades iguais para todos, independentemente de cor, raça, sexo, religião ou orientação sexual.

A inclusão do idoso no mundo digital implica observar as particularidades físicas e os limites de cada indivíduo, valorizando suas potencialidades e incluindo-os no mundo digital aonde estes irão se inter-relacionar com conhecimentos digitais e técnicas apropriadas para este universo de pessoas da terceira idade uma parcela crescente da sociedade, para que se sintam incluídos as novas tecnologias favorecendo-lhes um sentimento de pertença e consequente melhoria da auto-estima:

Para que a inclusão digital tenha êxito, seria necessária a capacitação dos professores para que a sua aula seja integrada ao uso dos computadores. Alguns exemplos de sucesso são ocorridos em escolas particulares, que contratam monitores que são responsáveis pela manutenção dos laboratórios, estando disponíveis para o acesso aos laboratórios; além disso, os professores têm o auxílio deste para prepararem suas aulas com os recursos, acrescento também que melhor seria se este trabalho pudesse ser individual. . (TOSHIO, 2006, p.3)

O número de idosos que acessam a *internet* cresce a cada dia que passa. Um novo mundo cheio de vantagens e facilidades a ser descoberto. Informação, interatividade, relações pessoais, negociações, notícias, compras e outras necessidades do dia-a-dia ganharam um grande espaço na web<sup>55</sup>.

---

<sup>55</sup> Web, *Worldwide Web*: referente a rede mundial de computadores.

A *internet* hoje é um espaço de encontros, onde podemos reencontrar amigos e familiares que haviam perdido o contato, acredito que a era da informação está contribuindo muito para a melhoria na qualidade de vida na terceira idade, na maioria das vezes os idosos tendem a se sentirem sozinhos e excluídos, o que acaba acarretando diversos problemas de saúde. A web está diminuindo há distância geográfica, proporcionando a aproximação das pessoas que dela utilizam para manter contatos entre si.

Esses projetos de inclusão digital são importantes, porque oportuniza além das classes menos favorecidas, a terceira idade, pois quase tudo hoje em dia necessita de conhecimentos de informática. Para os idosos vai servir como mais uma atividade do dia-a-dia e também para adquirir mais conhecimentos. Esses projetos de inclusão digital englobarão a todos independentes de classe.

Ainda que idéias isoladas não sejam suficientes para criar uma grande onda de inclusão que beneficie idosos de todas as classes, ao menos estas iniciativas abrem caminhos para ajudar os “digitalmente excluídos” e levar esta camada da população a um futuro mais digno e participativo.

Consideramos que a inclusão digital como um processo onde os idosos terão a oportunidade de se sentirem dentro da sociedade novamente, uma vez que quando chegam nesta fase da vida os mesmos se sentem impotentes, e acabam desencadeando tantos problemas.

O Datafolha (2007 p.1-2) Entrevistou mais de 300 pessoas acima dos 60 anos na cidade de São Paulo para conhecer hábitos e opiniões em relação ao uso de computadores e da *Internet*. A pesquisa mostra que 45% dos entrevistados têm computador em casa, entretanto apenas 19% dizem utilizar o equipamento. Nesta pesquisa, fica claro o importante papel da inclusão digital na vida destas pessoas, independente da idade.

Na mesma pesquisa quando indagados sobre o benefício da *internet*, 85% dos entrevistados consideram importante à rede, quando essa mesma pergunta foi feita para quem já a utiliza, 98% das pessoas acreditam que é um ganho para suas rotinas. Uma grande prova de que o passar dos anos não significa desinformação é que 77% dos entrevistados costumam acessar a rede para ler notícias e trocar *e-mails*.

O mundo digital também implicará em mudanças no que se refere às relações econômicas, com o comércio on-line a comercialização dos mais variados tipos de produtos revela outra forma de organização capitalista, trazendo uma nova forma de negociação diferente entre os consumidores e as empresas, que já não necessitam mais de um vendedor que faça a intermediação da compra. Também na medicina, na educação, nas artes e na economia, a *internet* revolucionou e possibilitou uma melhoria com sua evolução rápida e avassaladora. Toda esta revolução só é possível graças à *internet* que representa um universo infinito de informações e serviços devendo esta disponível e democratizada a toda sociedade brasileira.

## **CONCLUSÃO**

A inclusão digital deve ser uma das prioridades no Brasil. Vivemos numa época em que as tecnologias da informação estão implantadas na nossa sociedade, de uma forma tão avassaladora, que se tornou marginalizadas àqueles que não responde as exigências atuais: conhecimento digital. Assim sendo, aquele que não se adapta as condições, torna-se marginalizado, excluído da sociedade. Devemos considerar que os idosos são pessoas que viveram numa outra época, mas que fazem parte desse momento de tecnologia da informação. Não há nada pior do que sentir-se excluído e discriminado numa sociedade.

Embora tenhamos iniciativas executadas com sucesso, ainda é necessária uma política pública rígida no combate a exclusão digital. A inclusão digital de idosos deveria ser uma responsabilidade social de integração junto à sociedade. Na verdade nunca é tarde para aprender, porque por mais que a pessoa esteja de idade não significa que não poderá contribuir com algo necessário para a vida de outras pessoas e para elas mesmas. Na inclusão digital para idosos se manifesta o mesmo significado por que a tecnologia faz parte da educação.

Ao realizarmos este estudo constatamos que existem muitas disparidades no que concerne a democratização a educação digital, no entanto é possível superar este quadro caótico com experiências deste porte que valorizam o idoso como portador de experiências traduzidas em conhecimentos que devem servir de subsídios às novas gerações. Outros aspectos que descobrimos é que num processo de ensinar e aprender seja de qualquer natureza deve-se levar em conta muitos condicionantes desde os conhecimentos prévios dos alunos (síncrese) a escolha de conhecimentos significativos para a vida dos aprendentes, os recursos materiais, o ambiente de aprendizagem adequado, materiais didáticos que permitam a construção de novas aprendizagens, professor qualificado, relação de afeto entre os envolvidos.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. Processos de Ensinagem na Universidade: Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: UNIVILLE, 2005.

BOURDIEU, Pierre. Razões Práticas sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 1996.

CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARLOT, Bernard, Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

\_\_\_\_\_. Ação cultural para a liberdade. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FILHO, Antonio Mendes da Silva. Os três pilares da inclusão digital. Maringá: [s.n], 2003. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/024/24amsf.htm>>. Acesso em: 26 mar. 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. et al. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 24. ed. Petrópolis: vozes, 1994.

GROSSI, Esther Pillar. Paixão de Aprender. Rio de Janeiro: Vozes, 1992.

LIBANEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

PARA paulistanos com mais de 60 anos, internet possibilita informação, conhecimento e comunicação. São Paulo: [s.n.], 2007.

Disponível em: <[http://datafolha.folha.uol.com.br/po/ver\\_po.php?session=469](http://datafolha.folha.uol.com.br/po/ver_po.php?session=469)>. Acesso em: 26 mar. 2010.

TOSHIO, Anderson. A inclusão digital no Brasil. São Paulo: [s.n.], 2006. Disponível em: <[http://imasters.uol.com.br/artigo/5004/a\\_inclusao\\_digital\\_no\\_brasil](http://imasters.uol.com.br/artigo/5004/a_inclusao_digital_no_brasil)>. Acesso em: 12 mar. 2010.

VASCONCELOS, Celso dos S. A Construção da Disciplina Consciente e Interativa na Sala de Aula e na Escola, 3. ed. [S.I.]: Libertad, 1994.

## **“TRÊS HISTÓRIAS E UMA TERRA”: REVIRANDO O TAPETE DA HISTÓRIA AGRÁRIA DO BRASIL.**

Alcione Ferreira da Silva (Historiadora e graduanda em Serviço Social – UEPB

[alcionefs@homail.com](mailto:alcionefs@homail.com))

Magno da Nóbrega Lisboa (Pedagogo, graduando em Letras e Serviço Social – UEPB  
[magnonlisboa@hotmail.com](mailto:magnonlisboa@hotmail.com))

O excludente modelo sobre o qual se assenta a estrutura fundiária brasileira, historicamente baseada no latifúndio e monocultura voltada para a exportação, mantém ao longo dos séculos, com o respaldo estatal, o controle de nossa economia agrária trazendo sérias implicações sociais, culturais e ambientais para o país, atingindo especialmente os grupos que dependem da terra para sua sobrevivência e/ou da cultura de seu grupo étnico. Entretanto, se verifica que os conteúdos propostos para o ensino de história, ao longo das séries escolares, não dedicam espaços para discussões acerca da referida questão, a história agrária ainda tem pouca ressonância nas escolas, nossos estudantes não tem acesso a discussões que põe em questão os conflitos que permeiam a história agrária do Brasil promovendo, ainda na atualidade, a expulsão dos trabalhadores do campo, constantes violações de direitos trabalhistas e destruição ambiental. Nos livros didáticos se percebe um forte silenciamento a respeito dessa temática, uma vez que eles representam a humanidade, a cidadania e a civilização, na maioria das vezes, tomando como referência o homem branco, dos mais altos escalões político, econômico e urbano. Se lançarmos nosso olhar sobre os estudantes das escolas públicas da nossa região, observamos nordestinos de feições mestiças, filhos de trabalhadores assalariados, de desempregados entre outros. Em paralelo se olhamos o currículo de história, vê-se claramente que não é da história desses cidadãos que ele fala, tanto maior é o abismo quanto mais nos aproximamos do campo, visto que a educação se pauta em padrões urbanos. O que observamos, desse modo, é uma educação que, muitas vezes, hostiliza e reforça estereótipos do homem do campo, considerando ainda que o livro didático é, na maioria das vezes, o único material didático acessível em muitas escolas públicas e que “os conteúdos históricos escolares repercutem não somente numa escola, mas em toda a sociedade” (CARRERO *apud* STEPANOU, 1998, p. 18.), direcionando concepções de mundo, faz-se urgente pensar alternativas para se incluir conteúdos acerca da história agrária brasileira. Frente a esse quadro, o presente artigo objetiva apontar caminhos metodológicos para a utilização da história em quadrinhos, *três histórias e uma terra*, divulgada pelo Fórum Nacional Pela Reforma Agrária e Justiça no Campo, por ocasião da divulgação do plebiscito pelo limite da terra realizado em setembro de 2010, que apresenta como sujeitos da história os/as indígenas, os/as negros e trabalhadores rurais, como uma alternativa de recurso didático no ensino de história. Para operacionalização de tal objetivo, nos respaldamos especialmente em Barbosa, (2004), Stephanou (1998), Silva (1999), Cardoso & Vainfas (1997), como suporte à utilização dos quadrinhos em sala de aula, sobre o ensino de história, análise acerca de livros didáticos e teoria da história agrária. Os dados apresentados neste trabalho se sustentam metodologicamente em pesquisa bibliográfica, voltada especialmente para dados da PNAD do Censo IBGE 2000, do MEC/INEP e em jornais e publicações da Comissão da Pastoral da Terra. No tocante a teoria da história ajuda a costurar nossas análises: Chartier (1990), Certeau (2002).

Palavras-chave: Educação. História agrária. Conflitos rurais

## **EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O USO DA TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO**

Vera Lúcia Lopes de Oliveira-Doutoranda

[Veraoliveira70@yahoo.com.br](mailto:Veraoliveira70@yahoo.com.br) – UERN/USC

Sílvia Helena de Sá Leitão Moraes Freire – Especialista

[silviahslm@hotmail.com](mailto:silviahslm@hotmail.com) – UERN

Mário César Sousa de Oliveira-Mestrando

[mariocesar@uern.br](mailto:mariocesar@uern.br) – UERN/USC

### **Resumo**

A modalidade de Ensino de Jovens e Adultos - EJA integra a educação básica destinada ao atendimento de alunos que não tiveram, na idade apropriada, oportunidade de acesso ou mesmo de continuidade nos estudos do ensino fundamental e/ou médio. Compreendida como um instrumento capaz de auxiliar na tarefa vital de eliminação das discriminações e na busca de uma sociedade mais justa simboliza uma possibilidade real de reparação das dívidas sociais, estendendo a todos os interessados o acesso e o domínio da escrita e da leitura como bens sociais, dentro ou fora das instituições de ensino. O papel docente é de fundamental importância no processo de reingresso do aluno a EJA, com metodologias diversificadas que possibilite a integração com o meio ambiente, questões econômico-sociais, culturais, gênero, religiosas etc. promovendo a interdisciplinaridade na sistematização do conhecimento aprendido. Os trabalhos de campo, as oficinas, visitam a museus, bibliotecas, teatros, auxiliam na efetivação dos conhecimentos da experiência interdisciplinar, bem como, o uso de tecnologias da informação e comunicação – TIC, adaptadas com articulação entre os fazeres didático-pedagógicos aliados aos recursos tecnológicos de uma plataforma eletrônica, em situação de ensino e de aprendizagem que atendam as características da educação de jovens e adultos, no processo de inclusão. Diante as exigências de um mercado globalizado a formação profissional e o domínio das tecnologias passaram a ser primordiais para sobrevivência no mundo digital, onde as transações financeiras, negociação produtos/serviços, comunicação, estão interligadas numa gigantesca rede de inteligência artificial. No percurso da pesquisa buscou-se construir/partilhar espaços dialógicos por meio de reuniões, seminários, observação *in loco*, como também realizamos a coleta de dados através de questionários respondidos pelos educadores/educandos de diferentes escolas de EJA, no Município de Mossoró-RN. Ademais, o presente relato também discute, mesmo que concisamente, a formação do professor para atuação na EJA em ambientes tecnológicos de ensino e aprendizagem, apresentando breve reflexão acerca de questões relacionadas com processos de alfabetização, letramento e inclusão digital, desenvolvimento cultural e formação profissional dos indivíduos, considerando como irreversível a constituição e introdução de mídias eletrônicas e tecnologias dos ambientes virtuais em ambientes reais de aprendizagem.

Palavras chave: Educação. Jovens. Adultos

# **A EDUCAÇÃO POPULAR COMO INSTRUMENTO DE MEDIAÇÃO NO PROCESSO DE INCLUSÃO SOCIAL DE ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI**

Silvia Letícia Carneiro Araújo <sup>1</sup>

Iziane Silvestre Nobre <sup>2</sup>

Maria das Dores Alves Sousa <sup>3</sup>

## **RESUMO**

Esta pesquisa tem como lócus as práticas de inclusão social desenvolvidas pelo Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua do Ceará - MNMMR a partir de ações de Educação Popular na comunidade do Grande Lagamar. A comunidade é composta pelos bairros: Pio XII, São João do Tauape, Alto da Balança e Aerolândia, localizada no município de Fortaleza, Ceará. Nesta funciona O MNMMR, movimento organizado que tem um histórico de lutas em defesa dos direitos de crianças e adolescentes e de ações voltadas para os adolescentes em conflito com a lei. Os objetivos da pesquisa são analisar os aspectos que levam os adolescentes a cometerem atos infracionais, como é realizada sua reintegração social, quais medidas de proteção estão sendo aplicadas e como a Educação Popular pode contribuir para modificar as relações sociais no processo de reintegração comunitária, familiar e na reconstrução dos projetos de vida dos adolescentes.

Palavras - chave: Educação Popular; Movimento Social; Adolescente.

---

<sup>1</sup> Graduando em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará – UECE. Bolsista UECE/PROVIC da Pesquisa: Análise das práticas artísticas- populares no âmbito da educação básica.

E-mail:sleticiaaraaujo@gmail.com

<sup>2</sup> Graduando em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará – UECE. E-mail:iziane@hotmail.com

<sup>3</sup> Professora Mestra do curso de Pedagogia do Centro de Educação – CED da Universidade Estadual do Ceará -UECE, doutoranda em Educação Brasileira no Programa de Pós Graduação da Universidade Federal do Ceará- UFC e pesquisadora na área de Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos-EJA. E-mail:professoradorinhaalves@yahoo.com.br

## **INTRODUÇÃO**

A presente pesquisa é fruto do desenvolvimento do projeto de monografia em conclusão a ser apresentado como obtenção de título de pedagoga, a pesquisa é de natureza empírica e os sujeitos pesquisados são protagonistas. O principal intuito é criar um ambiente

de formação contínua, onde estejam incluídos em todo o processo da pesquisa, tendo os seguintes agentes sociais: comunidade, Estado, adolescentes e família. Utilizando como referencial teórico a pedagogia de Paulo Freire, pois “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência de relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo.” (FREIRE, 2007), e as suas contribuições no campo da Educação Popular, assim como a Lei 8.069/ 90 que define o Estatuto da Criança e do Adolescente.

O estudo será realizado por meio de entrevistas semi-estruturadas, junto aos educadores, adolescentes e famílias da comunidade do Grande Lagamar, tendo como base as experiências do MNMMR e suas ações de educação popular, observando, analisando e problematizando a Educação Popular como possibilidade de inclusão social de adolescentes em situação de risco social e pessoal.

A comunidade do Grande Lagamar é conhecida pelas suas constantes enchentes, que trazem como consequências a perda da documentação básica, aumento de doenças, perda de bens materiais, como também a descrença de melhoria de vida, além disso, percebe-se a desagregação marcante dos vínculos familiares e o crescente aumento do tráfico de drogas na região, onde crianças e adolescentes são suas principais vítimas, tendo o crack como uma das drogas mais acessíveis e maléficas.

As ações de Educação Popular surgem como alternativas para ocupar os vazios deixados pelo poder público. A Educação Popular deve atuar criticamente em relação à ausência de Políticas Públicas que intervenham na situação de negação de direitos e marginalização vivenciada por crianças e adolescentes das camadas populares, questionando os modelos injustos, buscando no oprimido a sua libertação, e entendendo que é a partir da consciência humana e de projetos educativos, nos quais são valorizados os diversos saberes, experiências e práticas, os adolescentes são capazes de (re) construir seus projetos de vida.

## ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI OU A LEI EM CONFLITO COM O ADOLESCENTE?

A compreensão política da realidade dos adolescentes do Grande Lagamar exige necessariamente entender o contexto histórico, cultural e socioeconômica nacional e local em

que estão inseridos, considerando-se que é preocupante a situação de exclusão em que vivem os adolescentes no Brasil.

Antes da criação do Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA no Brasil, eles não tinham seus direitos legitimados. Crianças e adolescentes eram conhecidos e denominados por “menores”, não eram tratados como sujeito de direitos.

Apenas em 1990, depois de longas lutas de movimentos sociais, grupos religiosos, organizações sociais, entre outros, é que a criança e o adolescente passaram a ser reconhecido como sujeito de sua própria história.

De acordo com a Lei nº 8.069/90, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA, a adolescência começa a partir dos 12 anos completos até aos 18 anos incompletos. O ECA considera que crianças e adolescentes são sujeitos de direitos e deveres. Os seus principais direitos são: Direito a vida e a saúde; direito a liberdade, respeito e dignidade; direito a convivência familiar e comunitária; direito a educação, cultura, esporte e lazer; direito a profissionalização e a proteção no trabalho.

Nesta mesma Lei são definidas as medidas de proteção, como também os seus deveres, e caso eles cometam algum ato em desacordo com a Lei, as medidas sócio-educativas poderão ser aplicadas pelos órgãos competentes.

A mesma Lei também afirma que,

Art.4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária .(Estatuto da Criança de do Adolescente, 2005:15 )

No entanto, embora com o reconhecimento de seus direitos e deveres, eles continuam tendo seus direitos violados, tais como: maus tratos, abuso e exploração sexual, exploração do trabalho infantil, adoções irregulares, tráfico internacional, fome, extermínio, vínculos familiares desestabilizados, entre outros. Como consequência de muitos casos, temos o crescente aumento de adolescente em conflito com a lei no Brasil.

Percebe-se, portanto, que muitas vezes o adolescente é punido quando seus deveres não são cumpridos, mas não há uma punição do Estado ou responsáveis para os crimes que são cometidos diariamente contra as crianças e adolescentes do País.

É dever do Estado, por exemplo, cuidar para que as crianças e adolescentes tenham acesso a uma educação de qualidade e moradia digna, mas quando esses direitos são violados, não ganham repercussão nos meios de comunicação social, pelo contrário, só servem para contribuir para a construção de estereótipos dos adolescentes em conflito com a lei.

Porém o que percebemos é que os espaços que deveriam servir para a proteção e garantia dos direitos básicos, estão por fim excluindo essa parcela da população, deixando-os as margens de um mundo injusto e opressor. “Observamos que as crianças e os adolescentes do Brasil representam a parcela mais exposta às violações de direitos pela família, pelo Estado e pela Sociedade – exatamente o contrário do que define a nossa Constituição Federal e suas leis complementares.” (VOLPI, 2008:08).

No que se refere à educação, PAIVA (2009:01) ressalta que:

Seria impossível negar a importância da educação formal nas diferenças sociais, na exclusão social, que existe desde o inicio do Brasil colônia, e hoje, com a globalização, perpetua a crueldade. Numa realidade no mínimo complexa, a escola que inclui é a mesma que exclui, a escola que faz desaparecer sonhos é a mesma que ainda se constitui como palco de esperança e de espera para os excluídos.

É importante refletir que infelizmente a escola cria seu padrão de aluno ideal, e desta forma, exclui tantos outros que estão fora desse perfil.

Fala-se muito em “alunos problemas”, mas não se vê um esforço de identificar e entender os tipos de problemas que estes alunos vivenciam cotidianamente e principalmente sobre as causas para tentar intervir, e assim se aproximar da dura realidade de tantos adolescentes.

Vale salientar que a Família é um espaço onde os adolescentes se relacionam no decorrer de sua vida, é nela que começamos a construir nossa identidade como sujeito desenvolvendo nossas habilidades, nossa identidade e personalidade de acordo com cada cultura vivenciada. Porém com a ruptura dos laços familiares, com os vínculos afetivos fragilizados, deixam os adolescentes a mercê de outras formas de aprendizado.

A desestruturação familiar, dentro de outros aspectos, “é uma das causas que levam as pessoas à rua, para fugir dos problemas que passam como a fome e a violência, acreditando assim, em princípio, na facilidade que ela dispõe a quem procura” (GRACIANI, 2005).

Obviamente que não podemos de maneira nenhuma retirar a responsabilidade da família em cuidar do adolescente, mas numa sociedade injusta e desigual, também não podemos excluir a responsabilidade do Estado em garantir condições mínimas de sobrevivência.

A aplicação das medidas sócio-educativas (advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviço a comunidade, Liberdade Assistida, Semi-Liberdade e Internação) aos adolescentes em conflito com a lei requer a existência e operacionalização de serviços e programas que vão desde os órgãos que compõem o atendimento inicial ao adolescente, autor de ato infracional, até a implementação de uma rede que dê sustentação às medidas restritivas e não restritivas de liberdade, em consórcio com a aplicação das medidas de proteção.

Portanto, devemos pensar no pós-cumprimento das medidas sócio-educativas, pois, o que observamos é que ao sair dela, o adolescente não tem mais nenhum acompanhamento, sendo na maioria de suas tentativas de retorno social e comunitário negadas, como o acesso à escola, à saúde, documentação básica. Isso ocorre porque a sociedade continua lhe vendo com preconceito, não acreditando na sua mudança e carregando consigo um medo de atender tal público.

Diante de tantas circunstâncias, alguns adolescentes, com muita dificuldade conseguem construir seus projetos de vida. Porém outros já saem das medidas com desejos de vingança e com uma revolta ainda maior, acreditando que o mundo da “liberdade”, sem responsabilidades e tendo a ilusão que a vida “fácil” das ruas e da criminalidade é a melhor saída para as suas vidas.

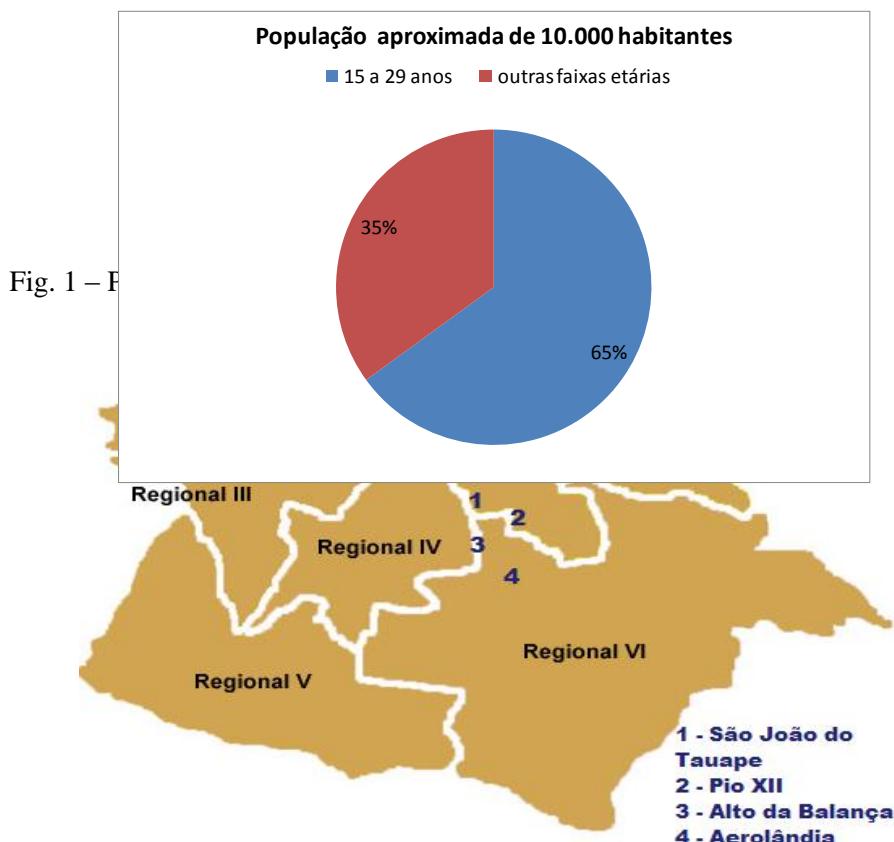
## O MNMMR E SUAS AÇÕES DE INCLUSÃO SOCIAL

O Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua - MNMMR é uma organização não-governamental, autônoma, fundada em 1985. Sendo constituída por uma rede de educadores sociais, colaboradores e uma rede de programas de educação social, que buscam juntamente com as crianças e adolescentes, conquistar e defender os seus direitos e deveres.

O mesmo veio a surgir através de incessantes lutas pela obtenção de uma Lei que garantisse os direitos das crianças e adolescentes em todo o território nacional. Com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA em 13 de julho de 1990, as atividades do MNMMR voltaram-se para a fiscalização das normas nele contidas; para a formulação das políticas públicas; para a sugestão de leis complementares a legislação e,

principalmente, para o combate às várias formas de violência contra as crianças e adolescentes do Brasil (maus-tratos, conflitos com a lei, trabalho infantil, exploração sexual, extermínio e etc.).

A comunidade do Grande Lagamar, uma das comunidades que atua o MNMMR, segundo o Plano Estratégico do Lagamar - PEL (2006), "... possui uma população de aproximadamente 10.000 habitantes (Fig.1), tendo 65% deles jovens de 15 a 24 anos". Ele é dividido em três regionais de Fortaleza/Ce, sendo as regionais(Fig. 2) II, IV e VI, e é cortado pelo o Rio Tauape, popularmente conhecido por canal do Lagamar.



- Meninas e meninos abusados e explorados sexualmente;
- Famílias com vínculos fragilizados e desestruturados;

Diante de tais problemáticas, o MNMMR foi construído através do sonho dos moradores do Grande Lagamar, tendo como visão a perspectiva de que os adolescentes têm seus direitos e deveres, e estes devem ser cumpridos e respeitados. Vindo a atuar em quatro linhas de ação: “conquista e defesa de direitos; organização de meninos e meninas; formação de educadores e interiorização; e fortalecimento” (MNMMR, 1995), nas quais a:

- Conquista e defesa de direitos: dividida em três áreas de atuação; o panorama legal, propondo leis em níveis municipal, estadual e federal; as políticas públicas, onde participam da formulação de políticas públicas através dos conselhos de direitos e das redes de atendimento; e a defesa contra as violações, no combate as diversas formas de violência.
- Formação de educadores: Com capacitações, estudos e pesquisas, buscando ações planejadas para reivindicar, pressionar e articular as políticas de atendimento a criança e ao adolescente.
- Interiorização e fortalecimento: procura a ampliação das ações para outras comunidades e municípios, fazendo uma articulação com diversos movimentos sociais e populares que tem princípios e áreas afins.
- Organização de meninos e meninas: é a principal linha de ação, é o espaço de atuação de crianças e adolescentes, onde eles podem debater a condição social, adquirir novos conhecimentos e elaborar soluções e alternativas para suas vidas. Eles são organizados através dos chamados “Núcleos de base”.

Os Núcleos de Base definem suas linhas e ações de acordo com a realidade de cada grupo e as mesmas são definidas pelos próprios adolescentes, na qual são os protagonistas da sua história.

São realizadas oficinas pedagógicas, com temas presentes na vida de cada adolescente, tais como drogas, educação sexual, meio ambiente, etc. Atividades culturais e esportivas, atuando com a arte educação como o teatro, dança, percussão e Lazer, que proporcionam momentos de descontração e relaxamento, onde são frisados as relações interpessoais e o resgate da auto-estima.

Desta maneira, a partir desse interesse e busca por novas perspectivas, no resgate da auto-estima, que é pensado e realizado uma nova metodologia pedagógica para com este público, onde se procura desenvolver com adolescentes diversas habilidades que despertem

para construção de seus projetos de vida e em alguns casos, para a (re) construção de laços familiares. GRACIANI destaca que:

Os projetos pedagógicos mais comuns têm sido: a alfabetização, o teatro, a música, o coral, a banda, a construção de brinquedoteca, o teatro de bonecos, etc., sempre com caráter transitório, para alavancar a crianças ou o adolescente de rua para outro projeto de vida, principalmente para ida à escola, à volta à família e à comunidade de origem.(2005:203-204)

### **36. DA FÁBRICA À ESCOLA: ESCOLA NOVA E PEDAGOGIA DA QUALIDADE TOTAL**

José Rômulo Soares, Doutor, romulosoaresjr@yahoo.com.br, UECE.

O nascimento da sociedade moderna, liberal e contratual do século XVIII, efetivou o poder burguês na direção social. A nova classe dirigente, a burguesia, pretendia criar uma sociedade formada por proprietários livres e por trabalhadores também livres.

A burguesia fará, a partir daí, todo esforço para romper com o passado medieval, tanto no nível infra-estrutural, como superestrutural. Sobre este esforço, vale a pena transcrevermos um trecho, embora um pouco longo, de Marx e Engels, sobre o caráter revolucionário da burguesia:

A burguesia, sempre que obteve o domínio, pôs termo a todas as relações feudais, patriarcas e idílicas. Desapiedadamente, rompeu os laços feudais heterogêneos que ligavam o homem aos seus „superiores naturais“ e não deixou restar vínculo algum entre um homem e outro além do interesse pessoal estéril, além do „pagamento em dinheiro“, insensível. Afogou os êxtases mais celestiais do fervor religioso, do entusiasmo cavalheiresco, do

sentimentalismo filisteu nas águas geladas do calculismo egoísta. Converteu mérito pessoal em valor de troca. E no lugar de inumeráveis liberdades privilegiadas irrevogáveis, implantou essa liberdade única, inescrupulosa – mercado livre. Em uma palavra,

substituiu a exploração velada – por ilusões religiosas e políticas pela exploração aberta – imprudente, direta e brutal. (...) Reduziu a relação familiar a uma mera relação de dinheiro (...) Realizou maravilhas que superaram de longe as pirâmides egípcias (...)" (Marx & ENGELS: 1997, p. 12, 13).

Ainda sobre seu caráter revolucionário, Marx afirma: "A burguesia, não pode existir sem revolucionar, constantemente, os instrumentos de produção e, desse modo, as relações de produção e, com elas, todas as relações da sociedade" (Marx & ENGELS: 1997, p. 13).

Este novo modo de produção industrial e urbano, tendo como base de sustentação a grande indústria, que conquistara o resultado de diversos avanços científicos e tecnológicos, principalmente com a introdução da maquinaria no processo produtivo, viria divulgar uma concepção de mundo que estivesse de acordo com a garantia de continuidade dele. Nesse aspecto, os ideais iluministas, que tentavam conciliar valores universais com interesses individuais, seriam o sustentáculo para a continuação da defesa das bandeiras revolucionárias relativas à liberdade, igualdade e fraternidade, base filosófica do humanismo burguês.

Traria também uma concepção de harmonia universal, visando atender às necessidades de mundialização inerente ao capital, no sentido de tentar resolver suas próprias crises de superprodução. Este caráter cosmopolita da burguesia viria contribuir para a construção de uma visão da totalidade social, no sentido da classe trabalhadora, sua maior inimiga, compreender a importância do internacionalismo no enfrentamento com a classe dominante, o que levaria a Marx e Engels no Manifesto Comunista ao apelo à união de todos os trabalhadores do mundo, no intuito da realização da revolução socialista mundial.

A explicação da realidade pela via das grandes narrativas, e num sentido totalizante, no entanto, não superaria a contradição teoria versus prática, mas, ao contrário, a aprofundaria, visto que o novo modo de produção mantinha uma sociedade de classes, separando possuidores e despossuídos, além de fragmentar cada vez mais o processo de trabalho nas fábricas, transferindo diversas atividades manuais para as máquinas, e dando ao trabalho um caráter abstrato.

Além dos seus métodos de trabalho, que mantêm estreitas relações com as necessidades de manutenção da sociedade do capital, o próprio fundamento da sociabilidade burguesa, que é a defesa da propriedade privada, é também sua essência, como causa e consequência da divisão entre os homens e da separação entre teoria e prática.

Apesar de não ter criado a propriedade privada, a burguesia será sua maior defensora e usará de todos os recursos materiais e espirituais, inclusive a violência física ou simbólica, para defendê-la.

Como se dá no contexto da modernidade burguesa, a relação entre os homens quanto à contradição necessidade versus liberdade, já que esta é formada por homens livres? Chauí diz que a física moderna de Galileu (1564-1642), Bacon (1214-1294) e Descartes (1596-1650), modifica a teoria da causalidade, reunindo as quatro causas de Aristóteles, em apenas duas, pois considerava

(...) que a natureza age de modo inteiramente mecânico, isto é, como um sistema necessário de relações de causa e feito, tomando a causa sempre e exclusivamente no sentido de causa motriz e eficiente (CHAUÍ, 1981, p. 11, 12).

Nesse sentido, diz ainda a referida filósofa, que não há causas finais na natureza, embora se conserve no plano metafísico, além da causa eficiente, a causa final, que se refere “a toda ação voluntária e livre, ou seja, refere-se à ação de Deus e à dos homens” (CHAUÍ, 1981, p. 12).

Esta separação abrirá espaços para interpretações prejudiciais ao desenvolvimento humano, como em Descartes, que identifica o corpo humano como “Animal máquina”, ou seja, um autônomo, uma máquina natural que obedece à causalidade eficiente por sua vontade e pro isto é livre. Esta liberdade, diz Chauí, “se caracteriza pela união de um corpo mecânico e de uma vontade finalista” (CHAUÍ, 1981, p. 13) movida pelo espírito, num sentido estritamente idealista, e se realiza pelo trabalho, “uma das expressões privilegiadas do homem como ser natural e espiritual” (CHAUÍ, 1981, p. 13).

A autora acima citada relaciona o sentido do predomínio agora da valorização do trabalho com as necessidades atuais do desenvolvimento da nova sociedade que precisava convencer milhares

de trabalhadores livres a exercer suas funções obreiras na indústria. Diz ainda que esta sociedade produziu dois tipos de homens livres: o burguês, proprietário privado, e o trabalhador, despojado de meios para trabalhar.

O lado livre e espiritual do trabalho é o burguês, que determina os fins, enquanto o lado mecânico e corpóreo do trabalho é o trabalhador, simples meio para fins que lhes são estranhos. De um lado, a liberdade. Do outro, a necessidade, isto é, o autômato. (CHAUÍ, 1981, p. 16).

Temos, nesta realidade, um homem não-homem, estranhado, que, num sentido lukacsiano, não realiza um pôr teleológico livre, porquanto não se satisfaz como ser humano naquela atividade, que é a parte vital da sua própria construção, entendida num plano ontológico, que é o trabalho.

Sendo, portanto, uma sociedade de classes, como agirá a burguesia em relação à educação escolar? Saviani (1994) sustenta que esta instituição nasceu com a divisão dos homens em classes, o que a burguesia entende muito bem. Deste modo, para manter sua própria sociabilidade, a burguesia criará uma escola para os proprietários e outra para os não-proprietários, ou seja, os primeiros terão um lugar para exercitar o diletantismo ou as coisas do espírito, sendo formados para pensar e dirigir, enquanto os últimos serão preparados para a produção. Como afirma Arroyo (1985), para estes, as únicas portas que estarão abertas serão as das fábricas, das prisões e dos manicômios. Serão, portanto, treinados de acordo com as necessidades do mercado de uma sociedade não planejada e receberão educação em doses homeopáticas de acordo com as necessidades do avanço tecnológico, como já dizia Adam Smith (1723-1790). Receberão se preciso cursos rápidos de atualização e de requalificação para melhor realizarem a mais-valia.

Na forma atual que toma o processo de produção capitalista, que é o modelo toyotista, os trabalhadores (que o capital agora quer denominar de colaboradores ou trabalhadores do conhecimento), enriquecerão suas tarefas, enriquecerão seus patrões, mas ainda não se enriquecerão, já que produzirão maior quantidade de mais-valor,

através do avanço tecnológico, enquanto assistem ao seu empobrecimento. A fórmula usada hoje pelo capitalismo mundial parece ser uma forte dose de darwinismo social, junto a elementos da teoria do capital humano e até da teoria da população (Malthus). Como demonstra Forrester (1997), há uma multidão de seres humanos que deixaram de ter razão de existir, já que para a lógica do sistema, estes não são mais necessário à obtenção do lucro e não há lugar para os mesmos no mundo do trabalho. Sem função social, resta ao sistema “(...) destruir o estatuto dos humanos, deteriorar vidas ou até dizimá-las.” (FORRESTER, 1997, p. 31).

É neste sentido que o capitalismo hoje se articula na busca de superação de sua crise estrutural, marcada pela queda da taxa de lucro, pelo aumento da taxa de juros e pela destruição de suas forças produtivas, devido à crise de superprodução. Sobre a atualidade deste fenômeno, é importante fazermos uma citação de Marx e Engels:

(...) a moderna sociedade burguesa (...) assemelha-se ao feiticeiro (Hexenmeister) que há não pode controlar as potências infernais por ele postas em movimento. Há mais e uma década, a história da indústria e do comércio não é senão a história da revolta das forças produtivas modernas relações de produção, contra as relações de propriedade que são a condição de existência da burguesia de seu domínio. Basta mencionar as crises comerciais que, com seu periódico retorno, põe em questão e ameaçam cada vez mais a existência de toda a sociedade burguesa. Nas crises comerciais é destruída regularmente um grande parte não só dos produtos fabricados, como também das forças produtivas já criadas (...). A sociedade vê-se repentinamente reconduzida a um estado de barbárie momentânea; é como se uma situação de miséria (eine Hungersnot) ou uma guerra geral de extermínio houvessem suprimido todos os meios de subsistência; o comércio e a indústria parecem aniquilados, por quê? Porque a sociedade possui demasiada civilização, demasiados meios de subsistência, demasiada indústria, demasiado comércio. As forças produtivas disponíveis já não favorece mais o desenvolvimento das civilizações burguesas de propriedades (...). As relações burguesas

tornaram-se estreitas demais para conter a riqueza por elas mesmas criada. E de que modo a burguesia vence tal crise? De um lado, através da destruição forçada de uma massa de forças produtivas; de outro, através da conquista de novos mercados e da exploração mais intensa dos antigos. De que modo, portanto? Mediante a preparação de crises mais gerais e mais

violentas e a diminuição dos meios de evitá-las. (MARX & ENGELS, 1997, p. 71, 72).

Eis uma contradição fundamental do capitalismo monopolista contemporâneo, que alcançou alto desenvolvimento de suas forças produtivas, junto ao nível de mundialização de seu domínio, nunca antes visto, ao passo que aprofunda as desigualdades e a exclusão, inclusive no interior dos países centrais, revelando uma forte contradição entre as forças produtivas e as relações de produção vigentes.

Dessa forma, o capitalismo monopolista reestrutura suas relações em todos os setores da vida social, dentre os quais se destaca a educação, em estreita relação com os interesses econômicos das forças imperialistas mundiais. Estas, representadas pelos grandes conglomerados econômicos internacionais, com sede nos países centrais, e com o controle do aparelho estatal destes e dos países periféricos.

Nessa nova fase de desenvolvimento, ou nova revolução científico-técnica, nos diz Saviani (1994), as próprias operações intelectuais são transferidas para as máquinas, que alcançaram um alto grau de complexidade e exigem maior poder de abstração, formação geral sólida e a capacidade de manejar conceitos. Tais necessidades da produção irão definir as políticas de organismos internacionais, como BIRD, OCDE, NAFTA, UNICEF, OIT etc., que influenciarão os ministérios de educação de quase todos os países do mundo na redefinição de seus projetos educacionais e de formação profissional. Assim, erguem-se novas propostas de organização e administração da sociedade, das empresas e da educação. Desta forma, são propostas novas políticas e novos processos que visam redefinir o sistema

educacional, de modo a atender às novas necessidades da sociedade do capital. É nesse contexto e, somente nele, que devemos buscar compreender a redefinição de uma pedagogia para a escola e não só para ela, pois, esta nasce na fábrica, nas relações de produção, e deve a todo custo ser remetida à toda sociedade e influenciar todo o seu modo de vida.

Tal pedagogia, devemos lembrar, não surge magicamente da cabeça de algum teórico iluminado, nem da bondade ou maldade de alguns intelectuais a serviço do capital, mas é fruto das reais necessidades do movimento da sociedade capitalista e da busca de solução das suas crises e principalmente, como enfrentamento à organização operária.

Antunes (1995) refere-se à atual crise capitalista que toma sérios contornos a partir de 1973, caracterizada pela queda da taxa de lucro nos países centrais, aliada a uma forte tendência recessiva, que, junto com o desenvolvimento da tecnologia, tem causado a destruição das forças produtivas, alto índice de desemprego e empobrecimento da população em todo mundo, fatos característicos do que Marx denominou de crise de superprodução.

Assistimos, também, a um grande número de falências e fusões (leia-se absorções) de empresas e ao crescente domínio do capital monopolista, que hoje atua como empresas transnacionais. O momento também é caracterizado pelo enfraquecimento dos estados nacionais frente a este poder.

A materialidade das relações sociais é marcada pela imposição das forças do capital monopolista, cada vez mais concentrado e centralizado, reforçador do imperialismo do grupo que detém o capital industrial, financeiro e comercial, que aumenta seu poder sobre as economias dependentes. Assistimos ainda ao fracasso das teorias que pregam o

evolucionismo econômico e ao retorno do darwinismo social, pois a sociedade assume caráter cada vez mais excludente, inclusive nos países centrais, onde crescem o desemprego, o crime e a prostituição e o tráfico de drogas.

É neste contexto que queremos desconstruir o discurso dominante de que temos uma economia globalizada e homogênea, mediada pela mão invisível da concorrência. Esta é uma das grandes ilusões que têm sido vendidas nos últimos tempos e que muitos têm absorvido acriticamente, pois o que ocorre, na realidade, é o que Chesnais (1996) chama de mundialização do domínio do capital, processo que se dá sob bases altamente desiguais e combinadas, impositoras das regras necessárias à continuação do domínio do grande capital, e onde o protecionismo estatal e o desvio de recursos públicos para o setor privado, em detrimento dos setores sociais, atuam de forma eficiente, ao mesmo tempo em que aprofunda-se o fosso existente entre países pobres e ricos e entre as classes sociais no interior destes.

Todo este movimento se dá na luta do capital por sua própria sobrevivência, que deve, em primeiro lugar, atacar os trabalhadores e suas organizações, flexibilizando as relações do trabalho, investindo em tecnologia e criando uma nova pedagogia para a fábrica. Para Freitas,

É o capitalismo reagindo e tentando deter a história. Tentando postergar seu fim. Através da implantação de novas formas de exploração do homem que garantam mais algum tempo de sobrevida a uma forma de organização social apodrecida (FREITAS, 1994, p. 121).

Na nova organização da produção, que é o modelo toyotista, participação, criatividade e autonomia são palavras chaves para se alcançar os objetivos. A participação se dá com o envolvimento nas atividades dos grupos, já que o trabalho em equipes é usado regularmente neste novo modelo, e a criatividade deve ser um elemento essencial na resolução de problemas complexos que por ventura venham a acontecer durante a produção. O conceito de autonomia está estreitamente relacionado à iniciativa, em tomar decisões, e como nos dois anteriores, ao “vestir a camisa” da empresa, já que para o discurso do toyotismo não existe confronto entre o capital e trabalho, pois todos são “funcionários, parceiros, associados, membros da tripulação”, ou ainda, “colaboradores.” O conhecimento,

aliado à informação, é considerado fator preponderante para medir a competência do indivíduo. Daí decorre a necessidade de uma formação básica de uma cultura geral, que, aliadas á formação continuada daquele que realiza as tarefas, o instrumentalizarão para o exercício das atividades complexas da era tecnológica.

Esta nova era parece exigir trabalhadores polivalentes, rompendo portanto com o trabalhador parcial do taylorismo/fordismo. Exige um trabalhador sempre disposto a aprender e a aprender a fazer, já que a tecnologia avança a cada dia, e a concorrência sempre beneficia quem está na frente, em nível de maquinaria.

O trabalho deve ser de máxima qualidade para total satisfação do cliente, que alcança grande poder, na nova era, inclusive escolhendo o modelo e a qualidade do produto que deseja (um carro, por exemplo), antes mesmo de ser fabricado. Temos, assim, o rompimento da produção em massa, artifício usado como forma de combater a superprodução. Segundo Lima (1995, p. 44, 45), o novo trabalhador precisa possuir os seguintes pares contraditórios de características: competição e cooperação, individualismo e solidariedade, autonomia e obediência, questionamento e integração, sensibilidade e dureza, desconfiança e intimidade. Deve ainda ser generoso, viril, simpático, emocionalmente controlado, fanático pela empresa, eliminador de dúvidas e de remorsos, megalomaníaco, teatral e jogador. As últimas características devem ser desenvolvidas especialmente pelos gerentes.

#### PEDAGOGIA DA QUALIDADE TOTAL E ESCOLA NOVA

O capitalismo internacional, e suas novas formas de organização e gestão de empresas, busca transferir para todas as instituições da sociedade, quer sejam públicas ou privadas, os tipos de relações necessárias à manutenção de seu domínio.

Além das mudanças ocorridas no aspecto organizacional e gerencial, o sistema atua cotidianamente no nível superestrutural, objetivando mudar o estilo de vida, os costumes, a cultura e o lazer, como as relações parentais de amizade e sexuais.

O sistema educacional e a organização escolar não poderiam deixar, portanto, de serem alvo das mudanças pretendidas pelo capitalismo, neste momento de tentativa de reestruturação de sua produção, já que a própria natureza desta última parece exigir um ajuste substancial nos primeiros, para que o capital possa melhor atingir seus objetivos. As reformas de ensino propostas pelos ministérios de educação, em todos os graus, principalmente no ensino técnico e profissionalizante, não podem ser compreendidas sem levarmos em conta essa realidade.

Todas as reformas propostas visam alcançar os objetivos traçados pelo Banco Mundial, OCDE, FMI, UNESCO etc., que têm insistido na formação básica comum (currículo nacional) aliada ao atendimento das peculiaridades ou vocações das regiões (mercado local), com o intuito de preparar mão de obra para disputar a empregabilidade do mercado de trabalho.

Como no processo produtivo, o novo discurso presente na educação propõe a participação, a criatividade e a autonomia, entendidas como adesão ao projeto político-pedagógico traçado no topo da hierarquia e na busca de parcerias com o setor privado para financiar as atividades da escola. Para os teóricos da nova pedagogia escolar do capital, a escola deve, como toda empresa, ser eficiente na prestação de seus serviços ou na oferta do seu produto, no caso a educação, para interia satisfação dos clientes, os alunos e seus pais, que também devem participar ativamente no processo interno de tomada de decisões. Esta instituição deve racionalizar recursos humanos e materiais, buscando sempre maior qualidade, para que possa ser avaliada como ótima e receber sempre mais recursos públicos ou privados.

Estreitamente ligada ao processo de produção toyotista, e nascida com ele, a Pedagogia da Qualidade Total se coloca como aquela que irá organizar, de modo teórico e prático, os interesses do processo de acumulação flexível, pretendendo relacionar educação e trabalho, no sentido de rearticular o domínio das forças do capital.

A didática desta nova pedagogia prioriza o trabalho em grupo e o método de solução de problemas, ao mesmo tempo em que valoriza a experiência anterior, reserva importante papel à comunicação e

estimula o controle da emoção, todos aspectos advindos da pedagogia da fábrica. Segundo seus defensores, a escola ensinará efetivamente essas habilidades e competências, em nome do desenvolvimento econômico e social, o que entendemos como defesa do processo de reestruturação pós-fordista.

Este discurso vem sendo assumido há mais de dez anos pelo Banco Mundial (BIRD), pelo Fundo das Nações Unidas Para a Infância (UNICEF) e, em consequência, por vários países, em seus planos decenais de educação, dentre os quais, o Brasil:

Para o país se desenvolver, impõe-se um profundo ajuste econômico e financeiro, que torne possível um novo mundo de imersão na ordem econômica internacional (...) serão necessários novos critérios de planejamento educativo e das relações entre a escola e a sociedade (...) Formar cidadãos para o pluralismo, para o senso de tolerância, de solidariedade e de solução pacífica dos conflitos (BRASIL, 1983, p. 21, grifos nossos).

A constituição de uma nova pedagogia do capital, elaborada a partir das necessidades inerentes à continuação da sociabilidade burguesa, deve ser compreendida no contexto caracterizado não só pela crise do capitalismo mundial, mas também pelo fracasso do socialismo real e pelo consequente fim da guerra fria.

Frente ao clima de desordem e caos experimentado nos grandes centros urbanos, à irração presente no fanatismo religioso e na violência sem limites, ao caráter fragmentado e fugidio do quadro social e à tendência ao niilismo, aspectos superficiais da realidade, bem descritos pelos autores pós-modernos, o capital tenta articular as formas mais eficazes de atuação para garantir sua continuação, sendo hoje um gigante de pés de barro. Ao mesmo tempo em que tenta se impor como modelo único, já que “a história acabou” (FUKUYAMA, 1992) e as utopias morreram, a sociedade do capital é obrigada a assistir à explosão das contradições inerentes à sua estrutura, reveladas na crescente exclusão social, na qual busca convencer, pela ideologia, que estes fenômenos são simples disfunções relacionadas a desvios do comportamento humano, ao egoísmo, a radicalismo estéreis ou a

fanatismo políticos ou religiosos. Busca desesperadamente esconder a ponta desse iceberg, do qual não conhecemos suas últimas dimensões, com vistas à sua própria sobrevivência. Como estratégia, combina controle e participação, no intuito de reprimir e se manter, ao mesmo tempo em que cria a ilusão de que é eficiente economicamente e democrático socialmente.

Segundo este raciocínio, Colete Ramos declara não acreditar em gestão autocrática que tenha por base a dominação. Fundamentada em Deming e em Glasser, a autora diz que esse modelo administrativo “(...) transforma dirigentes e trabalhadores em adversários (...) e (...) não funciona porque conduz a um trabalho de baixa qualidade” (RAMOS, 1992, p. 45). A autora aposta nas mudanças internas de caráter organizacional, imputando a elas a capacidade de resolver problemas profundos, como, por exemplo, o antagonismo de classe, que a mesma finge nem conhecer. Sua pedagogia da Qualidade Total, aponta menos para a democracia e mais para o controle.

O controle se dá com vistas à concentração e à centralização, onde o capital recorre ao aparato ideológico e, quando necessário, aos órgãos de repressão. A democracia tem como principal exemplo a representação parlamentar e o desejo de cooptação de todos para que executem “com participação”, o que já foi decidido no topo da hierarquia. Este processo deve acontecer sem conflitos, já que o fantasma do comunismo não mais assombra e que as diferenças entre os homens são secundárias, pois suscita a competição, onde deve vencer a criatividade e a competência. Neste contexto, a combinação de teoria comportamental (centralização, eficiência, objetividade, racionalização, planejamento vertical, etc.), e liberalismo virtual (falsa participação, falsa democracia, falsa criatividade e trabalho em grupo), revela o verdadeiro simulacro que é o conceito de liberdade definido pela nova pedagogia do capital presente na fábrica (o toyotismo) e na escola (a Pedagogia da Qualidade Total).

Seu conceito de autonomia, criatividade e participação repousa nos argumentos que acabamos de citar, ou seja, na mera execução de tarefas já decididas pelo grupo social dominante. Este conceito tem o

mesmo sentido no pragmatismo. Em ambos, participação e criatividade devem ser instrumentos de uso utilitário de raciocínio daqueles que realizam as tarefas, que devem colocar sua inteligência a serviço do estabelecido para melhorá-lo, mas jamais para modificá-lo em sua essência. O indivíduo crítico exigido é um crítico das aparências. Como exemplo, vejamos as palavras de Lourenço Filho: A educação deve aspirar, sem dúvida, ao desenvolvimento das capacidades do pensamento crítico independente, em cada pessoa existente. Mas tal desenvolvimento não se dá no vazio, fora dos costumes e tradições culturais, sejam técnicas, científicas, artísticas ou religiosas, nem é possível também sem que, nos indivíduos, se estabeleçam sentimentos de lealdade do indivíduo a grupos e instituições, que tudo isso conservem. (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 250, 251).

Aliado ao conceito de autonomia, temos a proposta de descentralização, que pode ser identificada, tanto na escola nova, quanto na P.Q.T, como tendo objetivos semelhantes aos acima citados, somados à famosa participação da comunidade, hoje tão em moda, que transforma autonomia em adoção de parcerias da instituição pública escolar com empresas financiadoras das atividades da escola, e com a crescente retirada da responsabilidade do estado sobre esta.

Para os escolanovistas, no entanto, a escola deveria ser financiada com recursos públicos, ponto discordante entre Escola Nova e P.Q.T, que defende o contrário, verdadeiro retrocesso político na perspectiva dos interesses populares.

A relação entre trabalho e educação aparece como ponto de interesse central tanto na Escola Nova, como na P.Q.T Este, como todos os outros aspectos destas propostas, revela o tipo de sociedade que desejam defender.

Anísio Teixeira, (1994, p. 81), aliás, mostrou-se bastante claro, ao dizer que não desejava construir o socialismo, mas “(...) o melhor capitalismo (...) no qual o trabalho (...) não se conservasse servil (...).” Vejamos de forma mais completa suas palavras:

A escola pública universal e gratuita não é doutrina especificamente socialista, como não é socialista a doutrina dos sindicatos e do direito à organização dos trabalhadores, antes são esses os pontos fundamentais por que se afirmou e possivelmente ainda se afirma a viabilidade do capitalismo ou remédio e o freio para os devidos que o tornariam intolerável.

A sobrevivência do capitalismo, em grande parte do mundo, não se explica senão por esses dois recursos ou instrumentos de defesa contra a desigualdade excessiva que o capitalismo provocaria e provoca sempre que faltem ao povo escola pública e sindicato livre (TEIXEIRA, 1994, p. 81).

Embora possamos identificar discordância entre as duas teorias quanto à melhor forma de gerir o capitalismo, pois é claro, para nós, que o toyotismo hoje defende a desigualdade e ataca a organização dos trabalhadores, a defesa do modelo democrático acidental os une. Neste sentido, a defesa da liberdade transforma-se em nível ideal, no direito de competir. A sociedade de classes deve ser mantida, embora em Teixeira assuma o caráter de uma sociedade de “(...) classes abertas e de livre e fácil acesso (...)” (TEIXEIRA, 1994, p. 81).

O trabalho toma, como em toda sociedade, o papel de construtor social, e a educação, o de elemento necessário ao acesso ao primeiro. Para a Escola Nova, a união entre ambos instala a competência necessária ao exercício da cidadania:

(...) Percebemos hoje melhor que o trabalho, o treino depois de uma boa educação geral, pela profissional, faz e mais facilmente prática, pelos estágios de serviço, acompanhados de estudos intensivos ligados a essa prática. (TEIXEIRA, 1994, p.153).

Para a P.Q.T., essa educação geral objetiva proporcionar, em nível cognitivo, capacidades de generalização, no qual o trabalho possa adquirir:

(...) Habilidades de comunicação e expressão oral e escrita, de cálculo e raciocínio lógico, estimulando a criatividade, a capacidade decisória, habilidade na identificação e solução de problemas e, em especial, de saber como aprender (...) (MEC, 1993, p.37).

É, portanto, uma visão meramente instrumental do saber, atingindo também a necessidade da polivalência exigida pelo mercado de trabalho, ora para manter a concorrência entre trabalhadores, ora como necessidades do próprio processo de produção e ora, à moda dos economistas filantropos, para facilitar o acesso a um novo emprego, em caso de demissão.

É, pois, neste contexto que Escola Nova e P.Q.T. defendem uma pedagogia da atividade, onde pensamento e ação estejam unificados, e o trabalho em equipe seja a regra, com que pretendem romper com o dualismo teoria versus prática e oferecer democracia e liberdade para indivíduos autônomos e participativos.

Ora, estas pedagogias apresentam-se, para nós, como idealistas, portadoras de discursos que não condizem com a realidade das relações econômicas, políticas e sociais às quais o mundo hoje assiste e assistiu, à época de Teixeira, embora hoje agravados, com a imposição dos interesses do capital monopolista, em contraposição à qualquer perspectiva de ideias libertadoras e igualitárias.

Ademais, são pedagogias que, ao comprometerem-se com a defesa da propriedade privada, não conseguem romper com a contradição teoria versus prática, já que esta encontra sua raiz justamente naquela. Decorre daí, que sua concepção de cidadania, mesmo em seu conteúdo burguês, também fica afetada, pois, ao proporem promover o homem pela educação e pelo trabalho, ou pela união de ambos, continuam a manter o sentido alienado desta relação, pois separam a sociedade em proprietários e não-proprietários, onde predominam os interesses dos primeiros.

São, pois, pedagogias que enfatizam o aspecto técnico, prático, utilitário, instrumental e imediatista, no intuito de colocar a relação trabalho/educação a serviço dos interesses do pragmatismo econômico da sociedade do capital e continuar a produzir “homens partidos”, como já denunciava Drummond<sup>1</sup>.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, C. D. de. Rosa do povo. Rio de Janeiro: Record, 1997.

1 Cf. o poema “nosso tempo”, de Carlos Drummond de Andrade.

- ARROYO, M. A escola possível é possível? In: ARROYO, M. Da escola carente à escola possível. São Paulo. Edições Loyola, 1985.
- ANTUNES, R. Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 3. ed. São Paulo: Cortez; Campinas,SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1995.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de educação Fundamental. Plano Decenal de Educação para Todos. 1993-2003. Brasília: MEC, 1993.
- CHAUÍ, M. O que é ideologia. São Paulo: Editora Brasiliense. 1981. (Coleção Primeiros Passos).
- CHESNAIS, F. A mundialização do capital. Tradução: Silvana Finzi Foá. São Paulo: Editora Xamã, 1996.
- FORRESTER, V. O horror econômico. Tradução: Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1997.
- FREITAS, L. C. “Neotecnismo e formação do educador.” In: ALVES, N. (Org.) Formação do educador: pensar e fazer. São Paulo: Cortez, 1992.
- FREITAS, L. C. Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática. Tese (Livre Docência). 1994. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- LIMA, M. E. A. Os equívocos da excelência. As novas formas de sedução nas empresas. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- LOURENÇO FILHO, M. B. Introdução ao estudo da Escola Nova. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- MARX, K & ENGELS, F. Manifesto do partido comunista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. (Coleção Clássicos do Pensamento Político).
- MARX, K. (1996a) Para a crítica da economia política (Os Pensadores). São Paulo: Nova Cultural, 1996.
- RAMOS, C. Excelência na educação: a escola da qualidade total. Rio de Janeiro: Qualitymark Editora, 1992.
- RAMOS, C. Pedagogia da Qualidade Total. Rio de Janeiro: Qualitymark Editora, 1994.

SAVIANI, D. “O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias” in FERRETI, C. J. et all. Novas tecnologias, trabalho e educação. Um debate multidisciplinar. Petrópolis (RJ): 1994.

TEIXEIRA, A. Educação não é privilégio. Rio de janeiro: Ed. UFRJ, 1994, 5<sup>a</sup> edição.

Deste modo o MNMMR propõe e executa ações com os adolescentes em conflito com a lei, onde é mais representado através do Projeto Minha História...Minha Vida, onde realiza um acompanhamento atualmente com cerca de 100 adolescentes, que estão cumprindo ou que saíram recentemente de uma medida sócio-educativa, onde o objetivo não é livrá-los de suas responsabilidades e sim acompanhá-los em seus processos de julgamento, conscientizá-los a cerca de suas obrigações, responsabilidades e direitos, de forma que eles possam ter um aprendizado positivo com o ato que cometeu e que se tornem sujeitos e protagonistas de suas vidas.

A proposta pedagógica é embasada nos princípios da educação popular, viabilizada pelos chamados educadores sociais de rua e por ativistas dos direitos da infância e da adolescência. O desenvolvimento de atividades lúdicas é um dos esteios dessa proposta. (MNMMR, 1995:05).

Conforme GRACIANI, “A educação popular é a prática política mais decisiva para a transformação da sociedade. Estamos querendo assinalar que a Educação Popular tem limites: é na prática, entre outras, que lida com o conhecimento. Ela pode dar uma contribuição para que as classes populares consolidem e ampliem o seu próprio conhecimento.”

Neste sentido, podemos afirmar que para a realização de um trabalho educativo com adolescentes em conflito com lei se dá com as modificações e rupturas das relações sociais que permeiam os mesmos e através, dos educadores sociais que escutam, que conhecem a vida cotidiana dos seus educandos, podem assim, melhor compreender os, orientando-os para seu processo de aprendizagem e desenvolvimento escolar, social e pessoal.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A Educação Popular exerce um papel significativo na sociedade, por que atua visando à transformação social, considerando principalmente aqueles que são excluídos desta sociedade, propiciando-lhes condições para sua libertação a partir das experiências vividas, como meio para a reflexão e construção do conhecimento na perspectiva de intervenção socioeconômica, cultural e política na vida de crianças e adolescentes das camadas populares.

Portanto podemos afirmar que a realização de um trabalho educativo e participativo com adolescentes em conflito com lei deve se basear no amor, na afetividade e na vontade de modificar as relações sociais.

Segundo FREIRE (2007) “... A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje...”.

Cabe destacar que para a realização deste trabalho social, a figura do Educador Social é essencial para o sucesso, pois o educador é quem irá estimular e realizar estas atividades junto aos adolescentes em conflito com a lei. É ele que acolhe, ensina e aprende nas ruas, nas esquinas, buscando compreender a situação em que vivem e procurando junto com eles a mudança, para que façam parte ativamente da sociedade.

## **BIBLIOGRAFIA**

Estatuto da Criança e do Adolescente/ Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, Assessoria de Comunicação Social. – Brasília: MEC, ACS, 2005.  
FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários a prática educativa. 36º edição. São Paulo. Paz e Terra, 2007.

GRACIANI, Maria Stela Santos. Pedagogia social de rua: análise e sistematização de uma experiência vivida. 5º ed. São Paulo: cortez / Instituto Paulo Freire, 2005.

MNMMR, 10 anos de Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua – 1985 á 1995.  
Ano: 1995

Organizações Não Governamentais. Plano estratégico do Lagamar - PEL. Fortaleza-CE, 2006

PAIVA, Jacyara Silva de. Educação de rua: (im) possibilidades de inclusão. Disponível em:  
<http://www.psicopedagogia.com.br/opiniao/opiniao.asp?entrLD=396> Acesso em: 15 dez 2009

\_\_\_\_\_ Pedagogia social, educação popular, as redes que se tecem em outro espaço  
educacional possívele. Disponivel em:  
<http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=1175> . Acesso em: 10/02/2010

VOLPI, Mário (ORG.). O adolescente e o ato infracional. São Paulo. Ed. Cortez, 1997.

## CULTURA POPULAR: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Maria Deniz de Sousa Machado  
Professora do Ensino Fundamental.  
Graduada em Pedagogia e Especialista  
em Alfabetização de Crianças pela  
Universidade Estadual do Ceará (UECE).  
Integrante do Grupo de Pesquisa: *Análise  
das Práticas Artístico-populares no  
Âmbito da Escola Básica*. E-mail:  
[deniz.machado@yahoo.com.br](mailto:deniz.machado@yahoo.com.br)  
“A prática educativa tem de ser,  
em si, um testemunho rigoroso  
de decência e de pureza”  
Paulo Freire.

**RESUMO:** O presente artigo pretende discutir sobre a cultura popular em ressonância com o projeto de pesquisa-ação *Análise das Práticas Artístico-populares no Âmbito da Escola Básica*, que está sendo desenvolvida pela Universidade Estadual do Ceará – UECE. O projeto foi elaborado partindo da observação da necessidade de formação artístico-cultural em currículos deficientes em formação docente. Nesse sentido a discussão procura abordar sobre alguns desafios pertinentes, quais sejam: a definição do conceito, sua forma de documentação, a indústria cultural, e a cultura popular como forma de resistência. Contempla enquanto perspectiva a dimensão estético-lúdica da educação, que busca coerência e harmonia entre o sentir, o pensar e o agir, guiados pela busca das manifestações lúdicas e populares, fomentando um necessário diálogo a esse respeito. Essa discussão é realizada à partir de um breve levantamento bibliográfico para um primeiro momento de fundamentação teórica sobre o tema, que foram, a leitura do Projeto de Pesquisa elaborado pela professora Doutora Edite Colares, a Carta do Folclore, o prefácio do Livro *O Queijo e os Vermes*, o texto de Luiz Robert Lopes (1994) sobre cultura brasileira, o livro de Aldo Vanuchi *Cultura Brasileira* e as

discussões realizadas pelo grupo de pesquisa. Foi possível abstrair das abordagens estudadas, a ambiguidade do conceito de cultura popular e as constantes formas de apropriação e reelaboração da cultura popular pela cultura da classe dominante através principalmente dos meios de comunicação de massa, que por muitas vezes acaba por descharacterizar certas manifestações culturais, levando ao anonimato os grupos sociais responsáveis pela criação. Tendo em vista este contexto, pode-se considerar que a pesquisa em processo almeja contribuir para uma escola mais democrática, que valoriza o acervo comunitário e cria espaços para criação da arte na própria escola e pelos próprios aprendizes e educadores. Ousa nesse sentido ser um meio de resistência dessa cultura que emana do povo e de sua luta por liberdade.

*Palavras-chave:* Cultura Popular, Educação, Arte.

2

## INTRODUÇÃO

Os estudos sobre cultura popular no Brasil demonstram a complexidade do tema. Exploram os diversos interesses, dos tipos, volta às origens, manipulação ideológica, paternalismo, nacionalismo, consciência política e outros. Mediante essas inúmeras motivações surgem vários enfoques, ou seja, diferentes visões de análise. Consequentemente, o tema sugere uma série de desafios para quem pesquisa nessa área e no caso da Educação Básica, no resgate e fortalecimento das manifestações artístico-populares.

As perspectivas de análise as quais se propõe esse trabalho privilegiam a dimensão estético-lúdica da cultura popular, abrangendo também um olhar político, logo pedagógico sobre a temática proposta. Tendo em vista o que orienta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação<sup>1</sup> no que se refere ao ensino de Artes, que deve dar prioridade ao acervo cultural regional, enfatizando a valorização da cultura local, a pesquisa que tem como título *Análise das Práticas Artístico-populares no Âmbito da Escola Básica* proposto pela professora e Dra. Edite Colares<sup>2</sup>, por meio do NECAD (Núcleo de Ensino à Distância) da UECE (Universidade Estadual do Ceará) vem corresponder as expectativas decorrentes. A autora está desenvolvendo esse trabalho juntamente com um grupo de pesquisa, composto por professores e alunos dos cursos de graduação em pedagogia e especialização do ensino de Artes.

Compreender esse projeto de pesquisa fazendo relações com algumas leituras introdutórias que foram a Carta do Folclore, o prefácio do livro *O Queijo e os Vermes* e o texto Cultura brasileira: A questão Conceitual de Luiz Robert Lopes é o principal objetivo desse trabalho.

Faz-se necessário questionar-se sobre: qual conceito de cultura popular é mais aceitável nesse contexto? Quais as possibilidades de abertura nas escolas para a valorização das manifestações artístico-populares?

1 Art. 1º O § 2º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, passa a vigorar com a seguinte redação: § 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

2 Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (1990), mestrado (1997) e doutorado (2008) em Educação pela Universidade Federal do Ceará. É coordenadora do Pólo da Rede Nacional Arte na Escola - UECE desde 2004 e coordenadora do Núcleo de Educação à Distância da UECE desde 2007.

alar de cultura popular na Educação Básica é uma forma de resistência em favor da valorização da cultura local e dos próprios estudantes que estão inseridos nesse contexto, fortalecendo a identidade cultural. Estende-se também ao reconhecimento das diversas diferenças culturais existentes no Brasil.

Abordar sobre o conceito de cultura popular parece ser um tanto complexo, tendo em vista a ambigüidade do tema. Na Carta do Folclore Brasileiro (1995) que está em sintonia com o que preconiza a Unesco, folclore e cultura popular são vistos como termos equivalentes. Significando: “o conjunto das criações culturais de uma comunidade, baseado nas suas tradições expressas individual ou coletivamente, representativo de sua identidade social (cap.I).” De fato, é esse o conceito que geralmente chega na escola, porém, quase sempre sem discussão em torno da afirmação. O termo folclore traz historicamente uma conotação um tanto pejorativa e restritiva, o que pode ser explicado pela origem do termo. Segundo GINZBURG (1991, p.16): “A existência de desníveis culturais no interior das assim chamadas sociedades civilizadas é o pressuposto da disciplina que foi aos poucos se auto definindo como folclore.” Até então, o conceito de cultura se aplicava apenas à classe dominante. Essa visão estereotipada chegou até nós também através dos tradicionais livros didáticos de História, onde tudo que representava a herança cultural do povo africano e dos indígenas era caracterizado como folclore.

Para Aldo Vannucchi trata-se de uma cultura oposta a da cultura das classes dominantes e incorpora o folclore, mas não é sinônimo. Para ele, a cultura popular pode servir tanto de instrumento de alienação e dominação como também pode tornar-se a ponte entre um povo e uma revolução. O autor cita o exemplo do que ocorreu na Rússia em 1917, através do movimento conhecido como Proletkult, liderado por Lênin, no qual a cultura popular passou a incorporar o papel de conscientização da classe proletária sobre sua condição de exploração, favorecendo a luta por transformação. Sobre o caso brasileiro discorre sobre o que aconteceu na década de 1960 com o CPC (Centro Cultural de Cultura, da UNE) e o Movimento de Educação de Base (MEB), dos quais o enfoque político e revolucionário evoluiu para o enfoque pedagógico, onde por meio da arte se fazia educação popular. Aldo Vannucchi lembra como foram combatidos esses movimentos (2006, p.105):

Truncado violentamente pelo golpe militar de 64, esse esforço de didatismo cultural dos universitários brasileiros não pode ser diminuído, ainda que por vezes, no seu idealismo juvenil, possa ter esquecido a cultura do povo, caindo na cultura para o povo!

Outra forma de enfraquecimento da cultura popular brasileira têm sido os mecanismos de apropriação e reelaboração da mesma pela classe dominante. É o que acontece quando a elite se apropria de alguma manifestação cultural das camadas populares e a descaracteriza, homogeneizando-a e retornando-a as massas em forma de mercadoria. LOPES (1994) aborda sobre essa questão, especificando exemplos, como foi com o samba, que sendo de origem popular foi transformado em símbolo nacional, da mesma forma aconteceu com a feijoada. Outro aspecto que caracteriza esse fato tem sido o fim mercadológico. Onde os bens culturais são padronizados, reproduzidos em série e postos no mercado para o consumo do maior número possível de pessoas. É a conhecida indústria cultural da qual afirma Vannucchi (p. 115): “A indústria cultural induz desejos, necessidades, justamente por que é empresarial: existe para o lucro.” Seu objetivo é injetar ideologias que favoreçam a manipulação pelo sistema econômico.

Ampliando a discussão para além do enfoque brasileiro, é interessante trazer presente também à idéia de “circularidade” entre as duas culturas postulada por Mikhail

Bakhtin, citado no livro o Queijo e os Vermes. Essa hipótese defende a Existência de uma influência recíproca entre a cultura das classes subalternas e a cultura dominante, fato muito intenso já na primeira metade do século XVI. Nesse sentido, se coloca algumas indagações do tipo: Até que ponto pode-se considerar que essa influência resulte numa aculturação? Como avaliar o grau de espontaneidade do povo?

Numa visão crítica não se faz necessário desprezar nenhum dos conceitos referidos em favor de outro. O que importa é deixar claro que além do enfoque estéticolúdico, prioriza-se também o enfoque político e pedagógico no projeto: ANÁLISES DAS PRÁTICAS ARTÍCO-POPULARES NO ÂMBITO DA ESCOLA BÁSICA. Essa pesquisa pretende ser uma forma de resistência da cultura popular com apoio nas raízes do povo, na sua

memória coletiva e expressões culturais. Segundo a responsável pelo projeto, Edite Colares, esse estudo tem por objetivo: “compreender através do discurso dos professores, as práticas lúdicas e a relação que os mesmos mantêm com a cultura local, através do resgate memorialístico de suas infâncias vividas em suas comunidades.” Nesse sentido, faz-se necessário o levantamento da herança cultural cearense nordestina manifestadas, como por exemplo: as cantigas de roda, brincadeiras, artesanatos, festejos, entre outros.

Observa-se que além da definição do conceito, faz-se conveniente mencionar sobre a documentação da cultura popular. Sabe-se que já existe uma vasta bibliografia sobre o assunto, desde os folcloristas, José de Alencar, Celso de Magalhães, Silvio Romero e Câmara Cascudo aos considerados intérpretes da cultura brasileira: Gilberto Freire. Darci Ribeiro,

5

Sérgio Buarque de Holanda, Caio Prado Junior e outros mais. A questão que se coloca é até que ponto esses intermediários se aproximam ou se distanciam dos protagonistas da cultura popular, sejam eles, artesãos, agricultores, contadores de histórias, etc. sem dúvida, essa é uma preocupação para os historiadores pelo fato da cultura oral continuar sendo predominante no meio popular, mais ainda no passado. GINZBURG (1991, p.24) faz a seguinte colocação: “Significa enfrentar o problema posto pela documentação, que no caso da cultura popular é, como já dissemos, quase sempre indireta.”

Lopez (1994) cita Sílvio Romero, Euclídes da Cunha e Nina Rodrigues como exemplos de autores que se apropriaram do cientificismo europeu de linha positivista para formular uma visão pessimista do homem brasileiro. Por outro lado, Celso Magalhães, iniciador dos estudos folclóricos no Brasil se quer menciona o mestiço. Silvio Romero e Oliveira Viana também mostraram a discriminação racial em suas obras. De fato, como é possível se descrever a produção cultural de um povo faltando-lhes o respeito às diferenças étnicas?

No entanto, como seres sociais que somos, a História também é assim, é feita de testemunhos fiéis e de falsos testemunhos. Trata-se de dispensar uma visão crítica para coletar o que for pertinente à memória coletiva e a valorização do conhecimento popular. A pesquisa citada atende ao requisito proposto pela Carta do Folclore, onde as universidades também têm responsabilidade nessa documentação.

Por último, vale ressaltar o desafio da cultura popular enquanto resistência de uma população massificada por uma cultura homogeneizada transmitida por uma indústria cultural que tem fins mercadológico e ideológico de dominação. Enfrentar o mito da democracia racial camuflado nos padrões de beleza impostos pela mídia e que alimenta o preconceito ainda vigente num país de tanta diversidade étnica é papel também da educação, engajando-se sistematicamente numa proposta de ensino que valorize o contexto comunitário e favoreça espaços de criação própria de seus educandos, semeando a idéia do povo como primeiro sujeito cultural do Brasil de amanhã.

Tendo em vista a necessidade de formação artístico-cultural em currículos

deficientes de formação docente, foi proposto esse projeto em pauta, que propõe um conjunto de ações complementares ao grupo em formação, alterando o perfil de sua profissionalização docente. Coloca-se como perspectiva para Educação Básica a valorização da dimensão estética e lúdica. Privilegiando-se o ensino de arte partindo da cultura popular. A autora enfatiza que o papel da educação, segundo essa visão é conduzir o conhecimento através de um equilíbrio entre o sentir, o pensar e o agir. Desenvolvendo um olhar sensível de quem

6

procura beleza na brincadeira e na arte. Edite Colares conclui seu pensamento afirmando: “O desenvolvimento de tal possibilidade de olhar exige condições favoráveis ao nível da sociabilidade. É preciso, portanto, educar o homem para essa viagem ao interior, ao encontro de si e do mundo, partindo do seu entorno, do seu contexto comunitário.”

É nesse sentido que as ações da pesquisa em processo procuram estimular essa capacidade através do contato com a expressão da cultura local e do reconhecimento das manifestações populares, em especial dos contos, cordéis, crenças, brincadeiras e outras referências. A verdadeira cultura só brota da espontaneidade do povo, da realidade e da vida. Não estagniza no tempo, está em constante dinamicidade. Então pés na estrada, levando o refrão no pensamento: ”vem vamos embora que esperar não é saber, quem sabe faz a hora não espera acontecer.”<sup>3</sup>

3 Trecho da música Pra não dizer que não falei das flores de Geraldo Vandré (1968).

7

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se considerar com base na discussão que a abrangência do conceito cultura popular tem sua fundamentação numa História marcada pelo colonialismo e a insistente idéia de dominação que continua ainda hoje quando se propaga através dos meios de comunicação, dos mitos e do próprio sistema de ensino uma visão de uma cultura aparentemente homogeneizada. Por outro lado, é fruto também das lutas sociais em defesa dessa cultura, pelo qual foram marcadas as décadas de 60 á 80. Por exemplo, como o CPC (Centro Popular de Cultura, da UNE), entre outros.

Foi possível observar também que embora haja uma considerável bibliografia a esse respeito, pouco se debate em torno delas. Nesse sentido é que a pesquisa *Análise das práticas artístico populares no âmbito da escola básica* que está sendo desenvolvida busca propiciar essa discussão estendendo aos professores a oportunidade de repensarem sobre a incrementação de um currículo mais voltado para a valorização dessas manifestações típicas de cada localidade. Além disso, objetiva também fazer a documentação de toda coleta das experiências por meio da publicação de um livro.

As abordagens da Carta do Folclore, Carlos Ginzburg, Luiz Robert Lopez e Aldo Vanuchi, contribuíram muito para o desfecho dessa discussão, no que diz respeito a contextualização da temática do cenário histórico nacional e no caso do prefácio do livro *O queijo e os vermes* na compreensão da origem do termo cultura popular, inicialmente identificada como folclore na primeira metade do século XVI.

O estudo mostra, portanto, a importância da cultura popular enquanto desafio na resistência e na valorização do saber popular vislumbrando a perspectiva de desenvolver a dimensão estética e lúdica no ensino de artes visando um olhar sensível por parte de professores e alunos para a beleza das manifestações e criações artísticas e populares do próprio lugar onde vivem.

8

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARANTES, Antonio A. *O que é cultura popular*. São Paulo: Brasiliense, 2010.  
COLARES, Edite. *Projeto Análise Populares no Âmbito as Escola Básica*. Ceará: UECE, 2010.

COMISSÃO NACIONAL DO FOLCLORE. *Carta do Folclore Brasileiro*. Salvador, 16/12/1995.

GINBURG, C. *O Queijo e os Vermes: cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela inquisição*. São Paulo: Companhia das letras, 1991.

LOPES, Luiz Robert. *Cultura Brasileira*. Porto Alegre: UFRGS, 1994.

VANNUCCHI, Aldo. *Cultura brasileira: o que é como se faz*. São Paulo: Edições Loyola. 2006.

## A BRINQUEDOTECA: EDIFICANDO O CONHECIMENTO MATEMÁTICO NA CRIANÇA

Albanice dos Santos Souza

Licencianda em Pedagogia

Depto. de Educação/DEDUC/UFRN/CERES/CAICÓ

[ba.nice@hotmail.com](mailto:ba.nice@hotmail.com)

Gilnária Cristina de Lira Góis

Graduanda em Pedagogia

Depto. de Educação/DEDUC/UFRN/CERES/CAICÓ

[gilmarialira@hotmail.com](mailto:gilmarialira@hotmail.com) Profa. Dra. Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas Profa.

Dra./Orientadora            Depto.            de            Educação/DEDUC/UFRN/CERES/CAICÓ

[otiliadantas@gmail.com](mailto:otiliadantas@gmail.com)

### Resumo

A construção do conhecimento da criança é um tema importante para o estudioso sobre a aprendizagem. Como o ser humano constrói seu conhecimento? Como as brincadeiras contribuem para o processo de aprendizagem dos infantes? Como explorar pedagogicamente a curiosidade da criança? A oficina “Fábrica de doces” destinada a crianças entre 8 a 10 anos da Escola Estadual Pe. Edmund Kagerer em Caicó, RN foi planejada visando compreender como ocorre a construção do conhecimento das crianças e como acontece a mobilização dos seus saberes e habilidades. Nesta oficina oportunizou-se a revisão dos conhecimentos matemáticos, habilidades e atitudes a partir da confecção de docinhos de leite explorando, simultaneamente, os conhecimentos matemáticos apreendidos em sala de aula além de ter proporcionado o desenvolvimento da motricidade fina, a interação, o estímulo, o autocontrole e a criatividade. Constatamos que a construção do conhecimento ocorre muito particularmente em cada sujeito e que cabe ao professor explorar estas diversas capacidades, respeitando o estilo e o ritmo de cada aprendiz. A ênfase no ensino mediacional tende a facilitar a (re)construção do conhecimento pelo aprendiz.

Palavras-chave: *Construção do conhecimento, Criança, Aprendizagem, brinquedoteca*.

### Introdução

O estudo intervencivo partiu de alguns questionamentos oriundos durante as aulas de Didática ministradas para licenciandos de Pedagogia e Matemática. Questionamos: como o ser humano

constrói seu conhecimento? Como os brinquedos e brincadeiras contribuem para o processo de aprendizagem dos infantes? Como explorar pedagogicamente a curiosidade da criança? Partindo destes questionamentos foi elaborado um projeto de extensão que pudesse proporcionar aos pesquisadores um momento de averiguação da aprendizagem das crianças. Algo semelhante a um laboratório de pesquisas pedagógicas destinados aos estudos didático-pedagógicos e matemáticos, mas que pudesse, também, contribuir com a escola campo da pesquisa, especialmente como reforço dos conhecimentos matemáticos destinados a Provinha Brasil. Neste laboratório as crianças seriam

provocadas através de situações-problema oportunizando-as a pensar e tirar conclusões fazendo uso dos seus conhecimentos prévios. Sendo assim, a Fábrica de doces favoreceu as crianças aprenderem a confeccionar doces de leite usando os conteúdos matemáticos previamente estudados na escola.

Comumente encontramos inúmeras reclamações de pais e professores sobre as dificuldades das aprendizagens das crianças. Também nos deparamos com práticas docentes desinteressantes e pouco criativas. Através de pesquisas realizadas com professores e alunos, tem-se percebido que a maneira como aqueles tem ensinado demonstra certa fragmentação quanto ao conhecimento trabalhado na escola. Parece haver desconhecimento quanto à construção do conhecimento, especialmente no que se refere à noção de Zona de Desenvolvimento Proximal. Igualmente, parece não considerarem as bases da Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem abordadas por Piaget, Vygotsky, Ausubel e outros.

Considerar os fundamentos da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem é vital para a sua apreensão e o brincar, no nosso entendimento, é um mediador importante para a aprendizagem do ser humano, em especial, para a criança. Considerando estes argumentos nos propomos neste trabalho relatar uma experiência realizada com crianças de 8 a 10 anos que se apresentam no Estágio Operacional Concreto, conforme estudos de Piaget (1990). Para ilustrar o estudo apresentamos algumas estatísticas acerca do perfil dessas crianças.

A oficina “Fábrica de doces” foi realizada com 38 crianças entre 8 a 10 anos estudantes da Escola Estadual Pe. Edmund Kargerer em Caicó, RN. Agregou-se a este trabalho a parceria de alunos dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia e Matemática do CERES/UFRN.

#### Objetivos

Nosso objetivo neste estudo visa socializar os resultados de um trabalho interdisciplinar que oportunizou investigarmos a construção do conhecimento matemático de crianças com idade entre 8 a 10 anos e refletir sobre suas iniciativas quanto à resolução de problemas matemáticos evidenciados durante a oficina.

#### Material e métodos

Para compreender a aprendizagem e como esta se desenvolve no aprendiz preferiu-se mergulhar nos conhecimentos da Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem para, assim, do ponto de vista da Pedagogia e da educação matemática, propor alternativas de práticas didático-pedagógicas capazes de superar as dificuldades supramencionadas. Para tanto, utilizou-se o brincar como mediador para a construção do conhecimento matemático do aprendiz.

A aprendizagem é o que torna o homem diferente dos outros animais. Para ele é preciso enfrentar alguns desafios como a aprendizagem de regras para viver em culturas diferentes e a capacidade de apoio no conhecimento transmitido anteriormente. Somos a única espécie capaz de nos colocar no lugar dos outros e compreender suas intenções (BELSKY, 2010).

Ao analisar a construção histórica do conhecimento matemático, percebe-se que o mesmo tem sido elaborado a partir da tentativa do homem de compreender e atuar em seu mundo. Como, na Grécia Antiga, berço da Matemática, somente alguns tinham acesso ao conhecimento formal, os escribas eram considerados homens especiais, dotados de inteligência acima da média, por serem os únicos capazes de decifrar e

desfrutar dos conhecimentos geométricos e aritméticos da época, que muitas vezes eram complexos como o sistema de numeração grego e egípcio. A escola pitagórica muito contribuiu para esse pensamento, pois, formada por aristocratas, defendia o número como sendo a essência de tudo o que existe. Segundo Miorim (1998), esta escola foi responsável pela introdução da concepção, existente até hoje, de que os homens que trabalham com os conceitos matemáticos são superiores aos demais.

Hoje, percebe-se, ainda, a idéia de que poucos conseguirão apropriar-se do conhecimento matemático, que, ainda para muitos é considerado difícil e complexo. O aluno, ao chegar à escola, já apresenta certo temor acerca desse conhecimento, sentindo-se incapaz. Tal idéia é legitimada pela postura pedagógica do professor, que se vê como dono do saber, não tem uma escuta às necessidades de seus alunos e faz questão de reforçar a heteronomia deles, não lhes propiciando um fazer, pois acredita que aprender é “saber na ponta da língua” o que foi ensinado.

Vygotsky (1991), ao estudar a consciência e os traços específicos do comportamento humano percebe que tudo que é especificamente humano e distingue o homem de outras espécies animais, originam-se de sua vida em sociedade. O modo como o homem atua, entende e explica o meio, as relações, a si e ao outro vão se constituindo nas suas relações sociais. Para Vygotsky (1980) as atividades que a criança realiza, interpretada pelo adulto, adquirem significado no sistema de comportamento social do grupo a que pertence.

No processo interativo, as reações naturais (herdadas biologicamente) de resposta aos estímulos do meio (tais como percepção, memória, ações reflexas, reações automáticas e as associações simples) entrelaçam-se aos processos culturalmente organizados e vão se transformando em modos de ação, de relação e de representação characteristicamente humanos. Somente por volta dos 9 anos, na *idade escolar*, a criança, com os lobos frontais em estado de depuração, é capaz de compreender operações de divisão, seguir regras, dominar certas habilidades físicas e de inibir certos impulsos. Estas crianças estão no Estágio das Operações Concretas, definido por Piaget (1990). O pensamento operacional concreto é acentuado pelo que as crianças possuem: a capacidade de raciocinar sobre o mundo de uma forma mais lógica e madura. A descentralização nas tarefas de conservação nesta fase leva a criança a ser capaz de olhar além das aparências imediatas, considerando várias dimensões de um objeto ou substância bem como domina noções de classificação e seriação.

Consideramos que a aprendizagem ou construção do conhecimento é um processo importante de interação e de influência mútua entre os conceitos espontâneos (as descobertas) e os conceitos científicos (adquiridos por meio do ensino). No processo de ensino e aprendizagem, ou seja, no desenvolvimento conceitual, como quer Vygotsky (1980), os conceitos espontâneos geram uma força intrínseca (do interior do aprendiz) enquanto os conceitos científicos uma força extrínseca (dos mediadores externos ao aprendiz). As proposições de Vygotsky (1980; 1991) acerca do processo de formação de conceitos nos remetem à discussão das relações entre pensamento e linguagem, à questão da mediação cultural no processo de construção de significados por parte do indivíduo, ao processo de internalização e ao papel da escola na transmissão de conhecimentos de natureza diferente daqueles aprendidos na vida cotidiana, ou seja, da aprendizagem.

Na medida em que ocorre a relação entre desenvolvimento e aprendizagem (funções psicológicas superiores) o aprendiz vai tendo acesso a níveis mais altos de desenvolvimento requerendo, sempre, a realização de certas aprendizagens. Estas funções psicológicas superiores começam no coletivo para depois se instalar no plano estritamente individual. Na oficina podemos constatar que os alunos já possuindo

conhecimentos prévios sobre o conteúdo ali proposto, foram produzidos os reforçadores da aprendizagem pelas professoras na oficina, produzindo assim, saltos de aprendizagem.

Para Vygotsky (1991) a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) detalha o caráter bidirecional das relações entre desenvolvimento e aprendizagem. É, portanto, a diferença existente entre o nível do que o aprendiz é capaz de fazer com a ajuda dos outros e o nível das tarefas que pode fazer de maneira independente. As capacidades que já possuímos encontram-se no nível de desenvolvimento real. São aquelas capacidades que utilizamos de maneira individual e autônoma cujo desenvolvimento encontra-se realizado. O nível de desenvolvimento potencial refere-se às capacidades que se espera alcançar com ajuda de pessoas experientes. Geralmente, parte da escola, da família, etc. Assim, o nível de desenvolvimento real condiciona o nível de desenvolvimento proximal que irá tornar-se desenvolvimento real.

O ensino deve ser dirigido para criar zonas de desenvolvimento proximal, atuando como motor de desenvolvimento. Para Vygotsky (1980) o bom ensino é o que avança ao desenvolvimento. Neste sentido se percebe a construção do conhecimento a partir do que o sujeito consegue representar pessoalmente o que aprendeu. Não de modo impresso de fora para dentro, mas mobilizando os seus conhecimentos prévios e reorganizando o que ele já sabe, para assim promover a aprendizagem significativa (MAURI, 2006).

Pensando nestes argumentos, preparamos uma oficina destinada a crianças visando experimentar, na prática, o que os estudiosos da construção do conhecimento afirmam.

A oficina Fábrica de Doces foi planejada para 10 crianças de 8 a 10 anos, alunos da Escola Estadual Pe. Edmund Kagerer com uma carga horária de 4 horas. Todavia, a demanda superou as nossas expectativas nos fazendo realizar outra edição perfazendo um total de 28 crianças a participarem das duas edições. Realizamos a primeira oficina na escola supracitada, sendo a segunda realizada nas instalações da UFRN/CERES, Campus de Caicó. Participaram das oficinas 11 meninos e 17 meninas cursando entre o 3º ao 5º ano, conforme destaca o quadro 01.

QUADRO 01: SÉRIE/ANO TOTAL

NÚMERO DE

CRIANÇAS

POR

SÉRIE/ANO

GÊNERO

	3º	4º	5º	
Masculin o	3	4	4	11
Feminino	1	8	8	17
TOTAL	4	12	12	28

Fonte: Ficha de inscrição da oficina Fábrica de Doces.

Conforme o quadro 2 constata-se que o interesse pela Matemática prevalece entre as crianças que cursam o 4º ou o 5º ano, embora nos alunos do 3º ano o interesse também se confirme. Algo que nos chamou atenção: nenhum aluno demonstrou “não gostar” de Matemática, o que podemos supor que o desencantamento pela Matemática não se faz presente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas, pode estar nas séries finais do Ensino Fundamental. Nas séries iniciais a matemática é ensinada de modo concreto e nas séries finais de modo exclusivamente abstrato, mesmo sabendo-se que os alunos, já estando no estágio das Operações Formais e os professores das séries finais partem do pressuposto que já tenha sido ocorrida a transição do concreto para o abstrato. De acordo com a psicologia do desenvolvimento (FONTANA, 1997), o interesse pela resolução de problemas e pelo conhecimento matemático ocorre

quando o aluno domina conhecimentos e habilidades próprias da fase, como destaca em Piaget (1976; 1980; 1989).

Para Piaget no estágio das Operações Concretas se reorganiza, verdadeiramente, o pensamento. As crianças começam a ver o mundo com mais realismo sem confundir o real com a fantasia. É neste estágio que a criança adquire a capacidade de realizar operações com ação interiorizada, utilizando-se, para tanto da reversibilidade. Entretanto a criança precisa da realidade concreta para efetuar suas operações. Por isso o seu pensamento é descriptivo e intuitivo tendo em vista que parte do particular para o geral. Ela já comprehende a noção de volume, bem como peso, espaço, tempo, classificação e operações numéricas.

O pensamento é cada vez mais estruturado devido ao desenvolvimento da linguagem. A criança evolui sua capacidade de concentração. Por vezes, as crianças observam os adultos ou outras crianças mais velhas quando estão resolvendo problemas. Notam que o fazem de uma maneira diferente da sua, por meio de regras que pertencem a outro estágio de desenvolvimento e, por isso, sentem-se perdidas. Mas este sentimento, que se deve à disparidade entre elas e os mais velhos na resolução de problemas, tem os seus pontos benéficos. Sendo assim, a criança procura reduzir a distância que a separa das mais velhas e, por isso, aprende novas regras. Se a criança for suficientemente madura imitará o modelo de ação usado pelos mais velhos e, por consequência, iniciará a sua entrada no estágio seguinte. A aprendizagem de conceitos novos e de esquemas de comportamento pode ser efetuada, socialmente, pela observação de outras pessoas.

Entretanto, percebemos durante a oficina que algumas crianças apresentam mais prontamente os resultados dos problemas propostos a elas. Esse fenômeno, comumente presente na sala de aula, pode não ser percebido por um docente desavisado. Entendemos que sempre que isso ocorrer este profissional deverá instigar as outras crianças a analisarem a resposta disponibilizada para confirmar ou refutá-la estimulando, assim, a participação de todos na construção do conhecimento.

Entre 8 e 10 anos a criança é capaz de substituir um objeto ou acontecimento por uma representação. Esta substituição é possível, conforme Piaget (1976), graças à função simbólica. Ela já não depende unicamente de suas sensações, de seus movimentos, mas já distingue um significador (imagem, palavra ou símbolo) daquilo que ele significa (o objeto ausente), o significado, ressaltando o caráter lúdico do pensamento simbólico. Neste sentido percebemos na oficina que uma criança ao ser questionada acerca da simetria de uma colher, propôs outro modo de resolução desta situação-problema. A criança afirmou que se cortasse a colher na sua largura, estariam enxergando-a assimetricamente. Constatamos a capacidade daquela criança, abstratamente, pensar sobre o objeto problematizado, ou seja, construir transformando as próprias imagens mentais em pensamento conceptual, como destaca Montoya (2005,

p. 14). Para ele “o pensamento conceptual alcança [...] a forma dedutiva quanto alcança a reversibilidade”.

Planejamos as oficinas de modo que fossem contemplados alguns conteúdos de Matemática como: fração, proporção, sólidos geométricos, unidades de grandeza e medidas, simetria, contagem numérica e adição. Utilizamos como metodologia os seguintes passos: sensibilização; estudo de material didático preparado exclusivamente para introduzir a revisão dos conteúdos; preparativos e orientações para desenvolver a confecção dos doces; aula prática demonstrando a confecção dos doces relacionando aos conteúdos listados anteriormente; levantamento de situações-problema a partir da confecção dos docinhos.

A avaliação ocorreu coletiva e individualmente no decorrer da oficina relacionando o que aprenderam com o que já sabiam. Em seguida houve o encerramento com a degustação de docinhos de leite. Ao final cada criança participante da oficina presenteou sua mãe com uma caixinha contendo docinhos feitos por elas próprias em homenagem ao dia das mães.

Durante a oficina trabalhamos com conteúdos matemáticos já estudados pelas crianças na escola e tivemos oportunidade de observar o comportamento das crianças diante das situações-problema:

- Algumas crianças demonstram rapidez quanto ao raciocínio lógico, o que pode comprometer o desenvolvimento dos outros porque fica sempre esperando aqueles alunos mais desenvolvidos responderem. É preciso desenvolver estratégias que façam, também, os outros avançarem em suas construções mentais, sem comprometer aqueles mais desenvolvidos;
- O exercício motor, aliado ao raciocínio lógico, no sentido de pensar sobre como confeccionar os docinhos exigiu das crianças grande concentração. Entretanto, quando a monitora desligava-se delas por um instante elas perdiam a concentração;
- As crianças demonstram bom desenvolvimento quanto à coordenação motora fina, embora aquelas que demonstram mais rapidez de raciocínio apresentam dificuldades em controlar os movimentos finos exigidos na atividade;
- Ao serem solicitados para fazerem algumas leituras referentes aos conteúdos que iríamos trabalhar durante a oficina percebemos que as crianças demonstram bastante desenvolvidas a habilidade da leitura;
- As crianças possuem uma visão aberta da Matemática, demonstrando soluções alternativas para os problemas levantados durante a oficina.

Retomando a discussão sobre Zona de Desenvolvimento Proximal a partir do que abordamos até aqui, podemos emitir algumas inferências considerando que uns aprendem com os outros. Este fato é pedagogicamente possível porque a cultura e o meio em que o sujeito está inserido impulsionam o seu desenvolvimento, como nos lembra Oliveira (1992). Um exemplo ilustrativo é a criança Larissa (nome fictício) quem primeiro resolia e socializava os problemas matemáticos propostos na oficina. Enquanto isso, Pedro repetia sempre o que Larissa afirmava. Para Vygotsky a linguagem do grupo cultural onde a criança se desenvolve dirige o processo de formação de conceitos/processo de desenvolvimento. A medida que este sujeito, no caso de Pedro, interage simultaneamente com o grupo, que é real, os conceitos serão internalizados pelo indivíduo e se constituirão em material simbólico que fará a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento, atitude, já encontrada em Larissa.

## Resultados e Discussão

Os resultados deste estudo nos fazem refletir e perceber a importância da mediação do conhecimento para o desenvolvimento integral do sujeito e que o docente preocupado com a aprendizagem significativa de seus alunos deve possuir um conjunto de saberes e competências que lhes ajudará a desempenhar seu papel de mediador da aprendizagem. Entretanto, não se trata de uma prática de ensino comum. É fundamental que o docente tenha construído em si uma postura interdisciplinar; faça uso, também, dos saberes pedagógicos para compreender a realidade tanto no âmbito do individual como do coletivo. E perceber as aprendizagens que demanda esse movimento e ser sensível a realidade social em que está inserido.

Sabendo que a Matemática surgiu da interação do homem com seu mundo, ao tentar compreendê-lo e atuar nele, é difícil aceitar que, ainda assim, condecoradoras desse percurso e de estudos como os de Piaget, os quais afirmam que a criança constrói o conhecimento através da interação com o outro e com o mundo, nossas escolas insistem em manter um ambiente “desmatematizador”. Esse ambiente é permeado pelas idéias da transmissão de conhecimentos e de que a criança, ao chegar à escola, não é dotada de saberes. Em síntese, encerramos com alguns questionamentos.

Como o ser humano constrói seu conhecimento? Através dos conhecimentos prévios que o sujeito possui mediados pelo educador que, pelo ensino, promove, na criança, aprendizagem significativa elevando sua zona de desenvolvimento real. Entretanto, a construção do conhecimento não depende exclusivamente do ensino realizado na escola, mas ocorre nas diversas relações culturais que o sujeito vivencia no cotidiano.

Como as brincadeiras contribuem para o processo de aprendizagem dos infantes? Cada sujeito elabora seu conhecimento de modo particular. As brincadeiras contribuem para despertar, na criança, um estado emocional que a torne propensa a se interessar pelo fenômeno a ser trabalhado de forma que ela aprenda. Cabe ao docente saber lidar com essas particularidades e promover a aprendizagem sem tolher, nem reprimir os diferentes modos de se aprender.

Como explorar pedagogicamente a curiosidade da criança? Através de atividades lúdicas, interessantes e questionadoras em que possa promover resolução de situações-problema. Que sejam, enfim, didática e pedagogicamente corretas, no sentido de gerar aprendizagem significativa. A percepção da construção do conhecimento, através da lógica da Zona de Desenvolvimento Proximal, se faz importante para todo professor. É este saber que possibilita ao docente desenvolver um ensino capaz de explorar pedagogicamente para ter bons resultados de aprendizagem. Esta oficina é um bom exemplo.

## Conclusões

Conclui-se, portanto, que a docência é uma prática que demanda conhecimentos pedagógicos especializados para saber como desenvolver aprendizagem significativa. E que a construção do conhecimento na fase das Operações Concretas demanda o desenvolvimento do Pensamento complexo na criança e, para tanto, o docente possui um papel relevante nesta construção.

Vale salientar que as crianças demonstraram enorme interesse pelas atividades promovendo sua concentração. Aprender a fazer docinhos de leite medindo, pesando e

calculando, promoveu-lhes aprendizagem significativa. A confecção de doces causou nas crianças enorme satisfação, o que implica no despertar da ludicidade.

#### Referências

- BELSKY, Janet. Desenvolvimento humano: experienciando o ciclo de vida. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- FONTANA, Roseli, CRUZ, Nazaré. *Psicologia e trabalho pedagógico*. São Paulo: Atual, 1997.
- MAURI, Teresa. O que faz com que o aluno e a aluna aprendam os conteúdos escolares? In: COLL, César; MARTÍN, Elena; MAURI, Teresa [et al]. O construtivismo na sala de aula. 6. ed. Tradução de Cláudia Schilling. São Paulo: Ática, 2006.
- MIORIM, Maria Ângela. Introdução à História da Educação Matemática. São Paulo: Atual, 1998.
- MONTOYA, Adrian Oscar Dongo. Piaget: imagem mental e construção do conhecimento. São Paulo: UNESP, 2005.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. In: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Helysa. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. 17. ed. São Paulo: Summus, 1992.
- PIAGET, Jean. A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1976.
- \_\_\_\_\_. Seis estudos de psicologia. Tradução de Nina Constante Pereira. Lisboa: Dom Quixote, 1990.
- \_\_\_\_\_. O nascimento da inteligência na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.
- \_\_\_\_\_. Psicologia e Epistemologia, Dom Quixote, Lisboa, 1989.
- \_\_\_\_\_; INHELDER, B., A imagem mental na criança. Porto: Livraria Civilização, 1984.
- SALVADOR, César Coll [et al]. *Psicologia do ensino*. Trad. Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SANTOS, AZEVEDO, SILVA, H. L. (orgs.). Novos Mapas Culturais, Novas Perspectivas Educacionais. Porto Alegre: Editora Sulina, 1996.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- \_\_\_\_\_. *A formação social da mente*. Trad. Michael Cole. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

## **OS ESPAÇOS DE ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NO SENAI- DESAFIOS E PERSPECTIVAS**

Luzimara Alexandre da Silva - Discente. e-mail:[luzimara-alexandre@hotmail.com](mailto:luzimara-alexandre@hotmail.com) (UERN)

Ana Amélia do Nascimento – Discente. e-mail: [anamelia\\_nasc@hotmail.com](mailto:anamelia_nasc@hotmail.com) (UERN)

Normandia de Farias M.Medeiros - Docente  
e-mail: [medeiros\\_norma@hotmail.com](mailto:medeiros_norma@hotmail.com)  
(UERN)

O estudo trata sobre a atuação do pedagogo em um espaço não-escolar, ou para além da escola e que demandem o trabalho pedagógico. Responder a questão sobre o papel do pedagogo no espaço não-escolar, tem sua origem em uma atividade curricular realizada no 4º período do curso de pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), na qual foi desenvolvido o estudo possibilitando aos alunos descobertas sobre a temática e a socialização de saberes teórico-práticos. Fundamenta-se em Nóvoa (1995); Silva e Fernandes (2007); Moura e Zuchetti (2006). Observa-se o ambiente de trabalho do pedagogo e sua atuação; realiza-se entrevistas semi-estruturada. A instituição investigada foi o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial –SENAI / CET. ITALO BOLOGNA/ Mossoró – RN. Verifica-se que o pedagogo nesse espaço assume papel de coordenador e desenvolve projetos pedagógicos e estratégias metodológicas de ensino-aprendizagem; Principal sujeito responsável pela mediação, interação entre os professores, alunos, funcionários; Assume também o planejamento de ações pedagógicas para a instituição, como palestras sobre temas relevantes para alunos e a comunidade em geral: meio ambiente, drogas, saúde, entre outros; Destaca-se também no trabalho do pedagogo a elaboração de avaliação de programas de avaliação de performance, pesquisa e seleção de cursos a serem adotados pela instituição. Precisa-se ressaltar que a formação inicial em nível superior fundamenta as ações do pedagogo, um profissional competente para organizar a prática pedagógica do espaço escolar e não escolar.

**Palavras Chave:** Formação, Pedagogo, Espaços Não-Escolares

### **Introdução**

Este trabalho apresenta, de forma resumida, a atividade sugerida na PPP III sobre o campo de atuação do pedagogo. A questão central deste trabalho é a seguinte: O campo de atuação do pedagogo: o espaço escolar e não escolar? Ao analisar o discurso dos professores orientadores, acreditamos nos aproximar das respostas a tais questões. E assim, construiremos um novo olhar sobre esse profissional, unindo a sua atuação nesses espaços (escolares e não escolares), como também, procurando compreender suas experiências e aprendizagens em contexto que demandem o trabalho pedagógico.

Nossa preocupação incide no entendimento sobre os espaços de atuação e formação do pedagogo. É sabido que, historicamente, a escola surgiu como instituição em prol dos interesses da burguesia, com a qual a população teria um mínimo de formação para conseguir trabalhar e lidar com o grande e rápido desenvolvimento tecnológico ocorrido após séc. XVIII. Além de fortalecer ao máximo a burguesia no incremento e desenvolvimento de novas tecnologias.

Mesmo com este caráter dual, a escola denota esta função histórica que é a transmissão de conhecimentos sistematizados, os quais devem ser adquiridos para que dêem

origem a novos conhecimentos. Então, qual seria o conceito de um espaço não-escolar? Não-escolar seria aquele espaço em que não haveria a transmissão de conhecimento sistematizado, sob o entendimento da educação como qualquer ação cotidiana em que ocorre a troca de saberes (sejam quais forem) de maneira intencional ou não.

Neste trabalho objetivamos observar o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e a atuação de uma pedagoga nesse contexto profissional, buscando compreender como essa profissional relaciona a teoria e prática da educação, não esquecendo também os vínculos com a prática social global. Além disso, pretende-se identificar o papel desempenhado pelos pedagogos nas diversas instituições. Ressaltamos que, na atualidade, existe uma ação pedagógica múltipla na sociedade, extrapolando o âmbito escolar formal, abrangendo esferas mais amplas da educação informal e não-formal” (Libâneo, 2002, p.28). Neste sentido, onde houver uma prática educativa, existe aí uma ação pedagógica transformando a idéia de uma educação restrita em uma educação ampla e sem fronteiras.

Dessa forma, investigar o papel do pedagogo nas instituições de ensino e perceber sua importância como mediador e organizador de situações de aprendizagem em espaços escolares e não escolares como também, produzir artigos relacionando a atuação do pedagogo no planejamento, execução e avaliação do trabalho pedagógico nas empresas, escolas e na gestão dos sistemas de ensino.

A atividade da PPP III foi realizada em momentos de estudo e orientação, um seminário com explanação sobre a atividade de vários pedagogos em atuação em diferentes instituições, realização de visitas a instituição e entrevista com a pedagoga selecionada, elaboração de um texto analítico sobre a experiência, um seminário de socialização.

## 2. Histórico da instituição - SENAI

A instituição na qual realizamos nossa pesquisa foi o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial –SENAI / CET. ITALO BOLOGNA, localizado na rua José Leite, nº 100 – Abolição 1 – Mossoró – RN. Vale salientar que cada unidade recebe um nome em especial.

Destacamos que o SENAI foi instalado nesse município no ano de 1972, portando em pleno governo militar. A missão institucional está em promover a educação profissional e tecnológica, a inovação e a transferência de tecnologias industriais, contribuindo para elevar a competitividade da indústria e o desenvolvimento sustentável do Rio Grande do Norte.

Em relação à política de qualidade coletamos as seguintes informações: desenvolver produtos e serviços em educação profissional e serviços técnicos e tecnológicos, sintonizados com a missão institucional, buscando a melhoria continua da eficácia dos processos internos para garantir a satisfação dos clientes.

Outro ponto a destacar seria a visão de futuro do sistema SENAI que prioriza a consolidação de uma liderança nacional em educação profissional e tecnológica. A instituição é reconhecida como indutora da inovação e da transferência de tecnologias para a indústria brasileira atuando como padrão internacional de excelência.

É importante destacar que o SENAI tem como objetivos específicos:

- Estruturar uma oferta de educação profissional diversificada e de qualidade, capaz de responder de forma eficaz às necessidades das empresas e das pessoas que buscam:
- Inserção no Mercado de trabalho;
- Aperfeiçoamento, qualificação requalificação e desenvolvimento profissional;
- Cultura empreendedora.

- Implementar um modelo pedagógico que possibilite incrementar os desafios advindos das transformações porque passa o mundo do trabalho;
- Respaldar a execução das atividades de educação profissional ofertadas pelo centro, subsidiando seus responsáveis seus responsáveis diretos na tomada de decisão, alinhada ao que precede o Regimento Escolar.
- Fortalecer o desenvolvimento da região onde está inserido o Centro, através da interiorização dos serviços prestados a empresa e comunidade, minimizando os efeitos do desemprego e da exclusão social.
- Engajamento com o trabalho em equipe e parceria;
- Ousadia para propor ou implantar inovações;
- Capacidade de planejar, organizar e executar o próprio trabalho de forma racionalizada e precisa, observando princípios de segurança, meio ambiente e de qualidade.

Podemos observar que os objetivos são ousados e não se concretizam num curto espaço de tempo, exigindo também um envolvimento de todos que fazem a instituição. Ressaltamos que, ao se considerar a responsabilidade social do SENAI alguns programas são direcionados para populações de baixo nível socioeconômico e cultural, consequentemente, de baixa escolaridade e carentes de capacitações rápidas e adequadas às suas limitações, visando principalmente à geração de trabalho e renda, tornando-se difícil, portanto, o desenvolvimento pleno das competências mencionadas acima.

## 2.1 Áreas de atuação do SENAI/CET Ítalo Bologna:

### a) Educação profissional

O SENAI conceitua essa educação como um processo que tem por finalidade preparar o homem para o exercício pleno da cidadania e sua qualificação para trabalho, visando o permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva, integrando as diferentes formas de educação, incorporando processos que desenvolvem o raciocínio crítico e criativo oportunizando esse espaço para criação e criticidade nas várias unidades da instituição, em âmbito nacional, ou no próprio local de trabalho.

Ao coletarmos informações sobre essa educação profissional desenvolvida pelo centro (unidade de Mossoró), nos foi dito que a mesma oferece cursos em dois níveis: básico e técnico objetivando o pleno desenvolvimento do indivíduo, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho e para a vida; prioriza o aperfeiçoamento e atualização tecnológica dos trabalhadores através do ensino a distância ou presencial. A seguir destacaremos os níveis de atuação do centro e modalidades:

**Nível Básico:**

- Qualificação Profissional:

**Para menores:**

Modalidades destinadas a aprendizes na faixa etária entre 15 anos a 18 anos incompletos com escolaridade mínima de 1º Ano do Ensino Médio.

Estes adquirem formação profissional gradativa em uma determinada ocupação que conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva, na formada legislação vigente.

**Para Adultos:**

Conjunto organizado de conteúdos tecnológicos (teoria e prática), que visa capacitar o indivíduo maior de 18 anos, mediante o domínio das operações pertinentes a ocupação, para o atendimento e exercício de uma ocupação definida, conforme as necessidades do mundo do trabalho.

- Aperfeiçoamento Profissional:

Modalidade de ação pela qual trabalhadores já qualificados ampliam ou atualizam os seus conhecimentos tecnológicos relacionados com a respectiva ocupação ou família ocupacional, bem como cursos na área organizacional, Segurança Meio Ambiente. Esta modalidade não proporciona aos participantes o exercício de uma nova ocupação, mas um novo nível de eficiência na ocupação já exercida.

- Nível Técnico

Destinado a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, visando proporcionar habilitação, qualificação, aperfeiçoamento profissional e/ou especialização em domínios de competência de nível técnico, devendo ser ministrado de acordo com regulamentação curricular da SEE.

b) Assessoria técnica e tecnológica:

Esta assessoria refere-se à realização de atividades que envolvem trabalhos de diagnóstico e recomendações no campo de gestão industrial, e que incluem também colaboração e consultoria a empresas em assuntos ligados diretamente ao processo produtivo.

c) Informação tecnológica:

Essa informação tecnológica significa proporcionar difusão e informação Tecnológica, objetivando buscar, através de pesquisa bibliográfica ou via on-line informações atualizadas e organizadas, que auxiliem os clientes (empresas, instituições e comunidades em geral) na resolução de problemas tecnológicos, estando interligados com os principais Centros Nacionais de Tecnologia e de Pesquisa do SENAI e Universidades, possibilitando ao consultente o acesso a banco de dados nacionais e internacionais.

Conforme as opções estratégicas de um Centro Modelo de Educação Profissional definidas no documento Sistema de Avaliação Categoria Bronze são fundamentais que os resultados do exercício das atividades de assessoria técnica e tecnológica, e de informação tecnológica possam alimentar e enriquecer o processo de educação profissional de forma a manter estreita articulação e integração entre as atividades desenvolvidas pelo Centro, oferecendo condições a uma permanente atualização do processo ensino e aprendizagem.

### 3. A trajetória profissional da pedagoga

Nesse ponto procuramos apresentar um pouco da trajetória profissional da pedagoga, sua inserção no SENAI, dificuldades, identificação com a profissão. Como destaca Leite (2007) em seus estudos “o pedagogo não pode ser nem puro e simples prático, nem um puro e simples teórico. Ele está entre os dois”. Com base nesse pensamento o grupo o grupo realizou a entrevista, buscando compreender o trabalho do pedagogo nessa instituição. “Somente será considerado pedagogo aquele que fizer surgir “um mais” na e pela articulação teoria-prática em educação” (op.cit.p115)

#### 3.1 Formação e atuação da pedagoga

A pedagoga entrevistada na instituição SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), profª. Lourdes Bernadete (foi permitido a exposição de seu nome) cursava psicologia em Recife, no entanto devido à necessidade de se transferir para Mossoró (motivos pessoais), a mesma procurou informações na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), sobre o curso que mais se “aproximava” do curso de psicologia, então optou por pedagogia.

Dessa forma aproveitou várias disciplinas que já tinham sido pagas durante o curso de psicologia, e obteve a sua graduação na UERN em 1985, momento de abertura política no Brasil. Após sua graduação prestou concurso a nível estadual para professor. Obteve aprovação e ficou dois anos trabalhando como orientadora educacional numa escola pública estadual. Nos revelou que se identificou com o trabalho, a função de integrar, mediar atividades e de buscar uma boa relação entre os professor e alunos possibilitou um aprendizado no campo educacional, integrando teoria e prática.

Em 1987 deixou a profissão que exercia no estado e ingressou no SENAI para exercer a atividade de pedagoga da instituição. Em seu depoimento diz que foi um momento de ansiedade, de desafios, pois não tinha certeza, não sabia como seria trabalhar num espaço diferente da escola, com diferentes metas e missões.

É nesse momento que nos questionamos: quais os espaços de atuação e formação do pedagogo? Pedagogo deve se restringir a dar aulas, na escola? O que seria um espaço não-escolar? E o mercado de trabalho? E as empresas? O hospital? Pedagogo pesquisador, pedagogo docente ou “simplesmente” pedagogo (docente gestor pesquisador)? Aliás, o que é mesmo um pedagogo?

Podemos perceber que ser pedagogo hoje, é ser um profissional competente para organizar a prática pedagógica do espaço escolar, ensinar, participar de decisões que envolvem o projeto da escola, lutar contra a exclusão social, manter relações de estudo com a equipe do espaço em que exerce sua profissão, inclusive com a comunidade do entorno desse espaço. Ter clareza de que o espaço profissional não será apenas o espaço escolar, mas toda sua rede de relações, inclusive o espaço não escolar.

Sendo assim, concordamos com Teodora; Martins (2005) quando diz que:

a formação do pedagogo/professor, ao assumir o papel de ir além da atividade de especialista em supervisão escolar, orientação educacional e administrador escolar e também professor, não restringe á mera atualização científica pedagógica e didática, mas se transforma em espaços de participação, reflexão e formação para que os futuros pedagogos/professores se adaptem e possam conviver com a mudança e a incerteza.

Nessa proposta da PPP III, procuramos identificar, a partir das observações e depoimento da pedagoga, a relação entre sua formação e a realidade objetiva em que atua. Nos revela que a elaboração de saberes, as aprendizagens se processam no cotidiano de seu trabalho num movimento de ação-reflexão-ação. Enfatiza também a importância de sua formação inicial e ressalta a necessidade do profissional realizar formação continuada. É importante reafirmarmos que o pedagogo não se limita apenas a programar e repassar formulações de projetos, disciplinas e etc.

Consideramos oportuno afirmar que a formação inicial do profissional da educação é indissociável de uma prática profissional. Sendo assim é um processo que exige uma formação contínua e dessa forma necessita ser exercida de acordo com a profissão e suas transformações na área, que vão exigindo do profissional adequação destas transformações no processo de construção de sua identidade profissional. Para Imbernón(2006), a competência

profissional, exigida em todo processo educativo, em última instância será formada na interação estabelecida pelos próprios professores, interagindo na prática de sua profissão.

### 3.2 As atividades desenvolvidas pela pedagoga no SENAI

Acompanhando as mudanças econômicas e sociais que vem ocorrendo nos últimos anos, verificamos o crescente aparecimento de espaços educacionais não-formais que abrem para o pedagogo novas oportunidades de trabalho. Nesse sentido o grupo focalizou a atuação do pedagogo no SENAI, especialmente uma pedagoga que atua na instituição há doze anos.

Dentre as atividades desenvolvidas pela pedagoga, nesse campo profissional, citamos o de avaliar o desempenho profissional dos alunos de uma forma qualitativa, manter um bom relacionamento entre professores e alunos, acompanhar o trabalho docente. Destaca que após a reforma do currículo, que antes priorizava o aspecto quantitativo, o trabalho pedagógico realizado na instituição, assumiu outra dinâmica.

Também têm a tarefa de acompanhar os alunos, observar suas necessidades de aprendizagens, não esquecendo a dimensão da vida pessoal. Como diz Freire (1996), ensinar exige respeito aos saberes dos educandos e compromisso profissional. Verificar e acompanhar a frequência dos alunos na instituição é uma das responsabilidades da pedagoga, bem como a organização e acompanhamento nas olimpíadas do conhecimento, juntamente com a equipe pedagógica da instituição.

Outras atividades são: o encaminhamento de alunos para estágios nas empresas; a elaboração de planos de trabalho junto com os professores de acordo com o perfil profissional exigido pela empresa; o desenvolvimento de trabalhos comemorativos, a revisão das estruturas dos cursos junto ao comitê técnico setorial, que tem como atribuições definir, atualizar perfis profissionais e validar programas de cursos baseados em competências que atendam demandas reais do mercado de trabalho e fornecer subsídios para elaboração de normas relativas à certificação profissional, e propõe palestras com diversificadas temáticas.

No relato da pedagoga, confessa sua ansiedade ao ingressar na instituição. Tratava-se de um novo espaço de trabalho, diferente da escola pública. Um ambiente diferente do que foi sempre abordado em sua formação inicial. Também enfrentou resistências por parte dos colegas, quanto à implantação do novo projeto pedagógico, pois o mesmo que antes se preocupava mais com o produto, passou a valorizar principalmente o sujeito como cidadão.

Nessa perspectiva de educação e de formação, reforça-se a divisão do trabalho manual e intelectual efetivando o distanciamento do trabalhador, no caso, professor/pedagogo de seu produto, gerando a alienação. Deste modo, existem os que pensam e os que fazem, tal divisão deve já estar de modo tão naturalizado que as pessoas não contestam. No entanto estamos num contexto de defesa do professor pesquisador, reflexivo de seu trabalho docente, se sua prática.

Dante dos conhecimentos e da experiência que foram adquiridos em sua trajetória profissional, a pedagoga nos fala que sua formação inicial foi o alicerce para o desenvolvimento das atividades que desenvolve hoje com segurança e eficiência, visto que a formação consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria. No entanto, reforça a necessidade de todo profissional buscar a formação continuada.

Nessa perspectiva de formação, concordamos com André (1997, p.21) quando diz que “os conhecimentos são construídos por da ação e da interação” e que “o sujeito aprende quando ele se envolve ativamente no processo de produção de conhecimento através da mobilização das suas atividades mentais e da interação com o outro, mediada pela linguagem”.

A pedagoga ao longo da entrevista comenta quanto a sua receptividade no novo campo de trabalho, afirmando que no início sentiu certa resistência por parte dos professores, quanto à prática do planejamento, tão enfatizado e necessário no âmbito da escola, da sala de aula.

Após essa “resistência”, revelada pela pedagoga, nos lembramos de Imberón (2006, p.35) ao destacar que

é necessário possuir diversas habilidades profissionais que se interiorizem no pensamento teórico e prático do professor mediante diversos componentes, entre os quais a formação como desenvolvimento profissional a partir da própria experiência.

Nesse sentido, reforça a idéia de que devemos ser competentes, autônomos. A pedagoga considera o conhecimento tão importante quanto as atitudes, e ainda nessa discussão nos fala que “precisamos ser aptos na mudança e para mudança”. Para Freire (1996), “ensinar exige a convicção de que a mudança é possível”.

Compreende-se assim, através do relato da professora, que após esse momento de “resistência”, de mudança de um novo cenário e atividades, sentiu-se respeitada pelo grupo, existindo um reconhecimento pelo seu trabalho, havendo uma maior interação entre o grupo, como também a sua própria identificação com o trabalho se fez bastante benéfico, em curtas palavras, ela nos afirma que o conhecimento é gratificante, assim como se sente realizada em sua profissão.

A mesma falou também, na entrevista, sobre como considera esse novo espaço que está surgindo para o pedagogo fazendo a seguinte afirmação: “Certa vez li que o pedagogo foi visto por Péricles (430 A.C) como escultor de almas e diante dessa afirmativa, acredito que temos o poder de esculpir naqueles que se dispõe ao aprendizado, os valores, os aspectos qualitativos”.

Quando ela fala em aprendizado nos faz questionar sobre o que consistem de fato esses espaços não escolares, e nos conduz a questionar, por exemplo, a pedagogia na área hospitalar em que o profissional da educação iria tratar de crianças internadas no sentido de repor possíveis conteúdos que estas, por estarem muito tempo internadas, pudesse estar perdendo em sala de aula, (aquisição de conhecimentos formais). Até que ponto a formação inicial subsidiará esse tipo de trabalho?

Contudo, apesar de tantas indagações a respeito do que seria esse espaço não escolar, se faz necessário outra preocupação que tem haver com o perfil do Pedagogo para atuar nesses espaços, já que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia exigem desse profissional uma diversidade de conhecimentos, em vários campos do saber, tal como observa (Ceroni, 2006, p.7), que o perfil do graduado em Pedagogia deverá contemplar consistente formação teórica, diversidade de conhecimentos e de práticas, que se articulam ao longo do curso.

Nessa perspectiva, vale ressaltar que a profissional entrevistada afirmou que, apesar de contar com o saber de experiência e a formação em nível superior, antes de ingressar no SENAI, isso significa 15 anos de experiência com a educação regular. Mas conviver com o novo contexto foi motivo de busca de conhecimentos e elaboração de saberes e novas habilidades.

Na época em que realizou sua graduação não se cogitava essa atuação de pedagogos em outras instituições, discussão viabilizada nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de pedagogia (Resolução do CNE 15/05/2006). Podemos reivindicar hoje, na formação docente, um pedagogo/professor capaz de gerir processos educativos, um pesquisador de sua prática? A pedagoga concluiu que sua graduação deu o suporte inicial para superar as dificuldades. Estas dificuldades foram se ampliando e se tornando difíceis de serem superadas, mas a experiência e a formação continuada foram fundamentais. “Ensinar exige tomada consciente de decisões” (FREIRE, 1996).

Dessa forma é correto afirmar que para o Pedagogo poder atuar com competência e segurança nos espaços escolares e não- escolares é preciso que sua formação ofereça instrumentos, conhecimentos teórico-práticos que orientem sua atuação.

## CONSIDERAÇÕES

Diante do exposto qual o “perfil do pedagogo” que devemos estabelecer como estratégia primeira, como um dos meios de se lutar por uma sociedade mais igualitária? Será ele um pedagogo pesquisador (como Libâneo reitera), ou um Pedagogo Único (docente pesquisador e gestor)? Devemos almejar a intelectualização do profissional da educação, uma formação adequada ao desenvolvimento de sua atividade, se esfacelando assim a dicotomia entre os que pensam e os que fazem, é necessário sairmos dos “achismos”, fazermos uma análise concreta da realidade em que iremos atuar ou estamos atuando.

O pedagogo deve ser um intelectual, entendido como aquele que não apenas reproduz aquilo pensado por outrem, mas estuda e cria criticamente. Portanto, essencialmente, o pedagogo deve ser um pesquisador. Assim como o gestor, que deve conhecer os procedimentos técnicos da gestão de uma instituição. Sendo assim, defendemos uma formação plena (pesquisa, docência e gestão), pois acreditamos ser o pedagogo um docente capaz de gerir processos educativos, que para isso, necessitará estudar continuamente e pesquisar os problemas da educação.

Para o pedagogo, a função dos contextos de trabalho no processo de construção de sua identidade tem importância ainda maior, visto que uma das marcas de sua atuação deve ser a indissociabilidade teoria-prática (práxis). Ser pedagogo/professor, hoje, é ser um profissional competente para organizar a prática pedagógica do espaço escolar, ensinar, participar de decisões que envolvem o projeto da escola, lutar contra a exclusão social, manter relações de estudo com a equipe do espaço em que exerce sua profissão, inclusive com a comunidade do entorno desse espaço. Ter clareza de que o espaço profissional não será apenas o espaço escolar, mas toda sua rede de relações, inclusive o espaço não escolar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CREMA, Cassiana Kemerich; ALVES Francielle; TEIXEIRA,Lisiane Pereira. O pedagogo e as relações humanas nas organizações. (texto mimeo)

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: paz e terra, 1996.

IMBERNÓN, Francisco, Formação Docente e Profissional – formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: cortez, 2006.

LEITE, Ivonaldo. *O pedagogo e o cientista da educação*. Rio Grande: momento 2007.

PRADO, Laura Andréia; FERNANDES, Tânia C. O pedagogo em espaços não escolares. (texto mimeo)

## **POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA DA UFRN/CERES**

Dra. Otfília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas  
otiliadantas@gmail.com

UFRN/CERES/Curso de Matemática – Orientadora

Patrícia dos Santos Cunha

patriciaanj\_js@hotmail.com

UFRN/CERES/Curso de Matemática – Professora

Maria Aparecida de Souza Dantas

aparecida.gatta@hotmail.com

UFRN/CERES/Curso de Matemática – Graduanda

José Geraldo de Medeiros Júnior

geraldo\_sjs@hotmail.com

UFRN/CERES/Curso de Matemática – Graduando

**Resumo:** Este trabalho tem como objetivo analisar os documentos curriculares oficiais para a formação docente (Licenciatura em Matemática) em curso. Selecionamos alguns documentos, nacionais e locais, que em nosso entender, influenciaram, na última década, a formação docente em matemática. A opção por estes documentos assentou no destaque que estes mereceram na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em especial no Centro de Ensino Superior do Seridó em Caicó/RN. Para cada um deles, procuramos fazer uma leitura focada no que se refere à formação, ao ensino, à aprendizagem, ao planejamento e à avaliação, visando destacar qual a importância relativa que lhes foram atribuídas. Nos resultados, optamos por tracejar uma análise comparativa entre os documentos e evidenciar as evoluções emergentes. Apontamos os limites epistemológicos, pedagógicos e metodológicos das orientações curriculares para a formação de professores em Matemática; demonstramos as consistências e incongruências internas presentes nos discursos oficiais, mas propomos alternativas de superação das dificuldades encontradas.

**Palavras-chave:** Formação. Ensino. Aprendizagem. Planejamento. Avaliação.

### **Introdução**

As políticas de educação no Brasil têm direcionado a formação superior em todas as universidades brasileiras, sejam de natureza pública ou privada. Para tanto, o Ministério de Educação tem tomado algumas iniciativas de planejamento e supervisão dos Cursos destas universidades. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), as Diretrizes Curriculares Nacionais para as Licenciaturas, os Projetos Pedagógicos dos Cursos e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), dentre outros, são documentos oficiais reguladores/controladores do que pretende as políticas de educação brasileira.

Diante deste quadro decidimos investigar a formação de professores de matemática tomando como referências os principais documentos curriculares oficiais supracitados, tracejar uma análise comparativa entre estes documentos e evidenciar as evoluções emergentes.

A pesquisa partiu do interesse e preocupação dos cursistas do Componente Curricular “Didática” oferecido ao Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal 2

do Rio Grande do Norte (UFRN) do Centro de ensino Superior do Seridó (CERES) em 2009.2. Acrescenta-se a este evento a preocupação expressa por professores e alunos sobre o parco resultado do Curso verificado no ENADE 2008.

O estudo focou em aspectos importantes para a formação do professor, em especial o de Matemática, tais como: formação, ensino, aprendizagem, planejamento e avaliação. Para analisar estes aspectos, optamos pela abordagem pedagógica no sentido de nos permitir refletir à luz da educação e da Didática, visto que lidamos com a formação docente.

Optamos, também, pela metodologia da Análise de Discurso visando compreender os discursos dos documentos estudados. O resultado desse processo foi o delineamento do objeto de estudo e esclarecimento da hipótese forjada no campo da pesquisa, destacando as vinculações, o comum e o incomum. Concordamos com Bourdieu (2001) ao afirmar que não se trata de captar o discurso natural, mas construir, cientificamente, o discurso, de maneira a fornecer elementos necessários à sua própria explicação. Enfim, como afirma Silva (2006, p. 61), “o percurso adotado é como o de espelhos multifacetados em que as imagens retornam em muitos ângulos”.

Para Dantas (2007), a abordagem metodológica da Entrevista Compreensiva consolida o desenho científico investigado pelo fato de demonstrar o fenômeno em constante fluxo e transformação. O seu foco de caráter processual possibilita o estudo do fenômeno dentro de um contexto interativo e, ao mesmo tempo, contraditório, ao final, configurando a totalidade. Esse movimento dialético nos permite superação e mudança. E, estudar, dialeticamente, os sentidos que os discursos oficiais dão a formação de professores de matemática foi, no mínimo, precioso, visto que a realidade atual nos exige respostas aos conflitos e às contradições.

Considerando que a Entrevista Compreensiva visa compreender os discursos expressos nos referidos documentos oficiais extraímos trechos dos discursos procurando montar o sentido que estes documentos demonstram sobre formação, ensino, aprendizagem, planejamento e avaliação. Em seguida, procuramos organizar os sentidos comuns percebendo, também, em que se contradizem. O resultado foi à reconfiguração dos discursos numa visão global localizando as coerências e incongruências presentes.

Certamente que configurar a metodologia de pesquisa demanda saber quais princípios seguir; em que linha de pensamento transitar e a quem aderir. Procuramos focalizar o objeto de estudo nos aspectos global e local, seja na qualidade de formadores, seja de formandos, por isso que, em alguns momentos, não podemos negar nossas dificuldades em compreendermos determinados aspectos, por nos encontrarmos implicados como co-partícipes neste contexto de pesquisa.

Almejamos que este estudo oportunize refletir sobre as práticas desenvolvidas no Curso de Matemática e o que lhe é proposto, enquanto Projeto Pedagógico e enquanto Componente Curricular, priorizando a valorização dos saberes e competências necessárias à formação do professor de matemática como expressam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação do professor.

#### Formação de professores de matemática

Neste item pretendemos esclarecer, de modo mais extenso, a fundamentação teórica utilizada para a construção desse arcabouço teórico; dialogar com os dados levantados, produzindo um quadro empírico capaz de responder ao objetivo principal deste trabalho: perceber a coerência que existe entre os documentos investigados e levantar alternativas de superação e de valorização do Curso de Matemática e da formação aspirada. Contudo, não é nossa pretensão contextualizar os documentos oficiais em estudo, mas mergulharmos diretamente nos seus discursos como nos referimos anteriormente.

A formação de professores tem sido um tema recorrente em eventos de Educação pelo Brasil. Sabemos que os professores não são os responsáveis exclusivos pelo insucesso da 3

aprendizagem dos alunos. Também sabemos que sem eles as demandas da vida da escola dificilmente seriam atendidas. Tudo leva a crer, portanto, que uma boa formação profissional aliada a um contexto institucional que favoreça o espírito de equipe, o trabalho em colaboração, a construção coletiva, o exercício responsável de autonomia profissional e adequadas condições de trabalho, são elementos promotores da qualidade pretendida nos documentos oficiais e na educação de modo geral.

Entre os artigos 43 a 57 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), destacam-se a formação profissional nas diferentes áreas do saber, a promoção científico-cultural e reflexiva, incentivo e promoção da pesquisa científica e tecnológica. Partindo desta ênfase, encontramos nos documentos oficiais como nas Diretrizes Curriculares Nacionais propostas de ação capazes de atender as exigências legais servindo de ponto de partida para a construção do Projeto Pedagógico dos Cursos de Licenciatura e, consequentemente, expressas nos seus Componentes Curriculares, em especial do de Matemática.

a. Elementos da formação docente

Entender as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2002) demanda um olhar minucioso para a Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que define, no inciso II do Art. 53, que cabe às Universidades “fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes”. O Parecer CES/CNE 583/01 complementa essa interpretação destacando que “é fundamental não confundir as diretrizes que são orientações, mesmo às universidades”, (LDB, Art. 53) e complementa que no exercício de sua autonomia são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições: fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes com parâmetros curriculares que são referenciais curriculares detalhados e não obrigatórios.

Sendo assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais é um importante documento oficial imprescindível ao planejamento e execução do Projeto Político Pedagógico de toda instituição de formação superior.

Imbricado nessa teia da política educacional como um instrumento secundário, mas, não menos importante encontramos o Projeto Político Pedagógico. No sentido etimológico, o termo projeto vem do latim *projectu* = lançado. É particípio passado do verbo *projice-re*, que significa lançar para frente. É um plano, intento, desígnio. Empreendimento. Plano geral de edificação. Analisando com mais minúcia a etimologia do termo Projeto Político Pedagógico, será mais fácil familiarizar-se com o que ele diz em suas entrelinhas:

O termo *Político* refere-se à ciência ou arte de governar; orientação administrativa de um governo; princípios diretores da ação; conjunto dos princípios e dos objetivos que servem de guia a tomadas de decisão e que fornecem a base da planificação de atividades em determinado domínio; modo de se haver em qualquer assunto particular para se obter o que se deseja; estratégia; tática.

A expressão *Pedagógico* é relativo à pedagogia; é teoria da arte, filosofia ou ciência da educação, com vista à definição dos seus fins e dos meios capazes de os realizar.

A relevância de um projeto escolar consiste no planejamento que evita impropositoção e perdas. Com planejamento, todos sabem o que se pretende e o que deve ser feito para se chegar aonde se quer. Um bom Projeto Político Pedagógico dá segurança ao Curso, no foco de estudo. Escolhem-se as estratégias de trabalho norteadoras de todo o trabalho escolar, imprescindível para obtenção de resultados de forma mais eficiente, intensa, rápida e segura. A escola deve buscar um ideal comum: fazer com que todos os alunos aprendam.

O projeto do Curso não é responsabilidade apenas de sua coordenação. Ao contrário, numa gestão democrática, a coordenação é escolhida a partir do reconhecimento da competência e

da liderança que possui. Em seguida, seja capaz de construir junto com sua comunidade acadêmica o próprio PPP do curso. Os projetos político-pedagógico dos cursos estão 4

hoje inseridos num cenário marcado pela diversidade. Cada curso é resultado de um processo de desenvolvimento de suas próprias contradições, embora que não podemos esquecer-nos dos marcos regulatórios da própria instituição (UFRN) em sua totalidade.

A autonomia e a gestão democrática dos Cursos fazem parte da própria natureza do ato pedagógico. Para Gadotti (2003), a gestão democrática da instituição é, portanto, uma exigência de seu projeto político-pedagógico. Ela exige, em primeiro lugar, uma mudança de mentalidade de todos os membros da comunidade escolar.

Na gestão democrática, professores, alunos, funcionários e comunidade assumem sua parte de responsabilidade pelo projeto do curso. O aluno aprende quando se torna sujeito da sua aprendizagem. E, para tanto, precisa participar das decisões que dizem respeito ao projeto do curso que faz parte.

O Projeto Pedagógico para a formação do docente sugere o domínio de um corpo teórico e de competências constantemente atualizadas pela reflexão coletiva, conferindo, aos professores, autonomia de ação, criatividade, possibilidades de construção de instrumental didático, alternativas metodológicas, ou seja, capacidade de gestão (VEIGA, 2005). Isso cor-responde à racionalização dos diversos saberes utilizados pelo professor para concretizar a sua prática. Esses saberes, como defende Altet (2000), são: Saberes práticos, construídos na ação; Saberes racionais, formalizados das ciências humanas; Saberes teóricos, constituídos de vários outros saberes; Saberes disciplinares, constituídos pelas Ciências da Educação; Saberes da cultura do professor, constituídos a partir do conhecimento do sistema educativo e; Saberes pedagógicos referentes a gestão interativa de sala de aula e resultantes de investigações sobre os diversos parâmetros do processo ensino-aprendizagem.

Os Planos de Curso (PC) dos Componentes Curriculares são instrumentos de trabalho amplos que servem de referência ao ensino e aprendizagem desencadeados durante a formação. Estes Planos mantêm íntima relação com o Projeto Político Pedagógico do curso de modo a assegurar a coerência e a integração das ações acadêmicas.

A dinâmica de formação dos professores tem de ser aquela que lhes permita adaptarem-se às mudanças e reconverterem-se face ao imprevisto. Há necessidade de uma formação docente capaz de criar condições para o professor se preparar filosófica, científica, técnica e afetivamente para a ação que exerce (LUCKESI, 1987), embora o professor saiba que nunca estará totalmente formado, pois a formação contínua tende a uma reflexão teórica constante sobre a prática, construindo um conhecimento como formas de ver e compreender, global e criticamente, o mundo.

A *Formação de professores* não acontece, apenas, por acumulação de cursos, con-teúdos e técnicas, mas através de um trabalho constante de construção dos saberes profissionais, o que implica numa formação de base pedagógica integral mais relacionada com as próprias condições de exercício do magistério (NÓVOA, 1995). Essa formação considerada na perspectiva da profissionalização deve estimular a busca de um pensamento autônomo do professor, valorizando a sua prática como elemento de análise e reflexão, bem como manter os princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independentemente do nível de formação em causa. É, também, entendida como um programa, resultado de um processo deliberativo e político que situa (o que deve ser e qual deve ser) o perfil do professor (GAUTHIER, 1998).

O *ensino*, a partir do que consideramos acerca deste trabalho, se situa a partir do que defende Sacristán (2000). Para ele, considerando que o aluno é um processador ativo da informação e o professor instigador deste processo, que se caracteriza dialético por meio do qual se transformam os pensamentos e as crenças do estudante, a transformação somente irá ocorrer quando conseguir mobilizar os esquemas já existentes de seu pensamento. O processo de *ensino* é compreendido na atualidade como um espectro de múltiplas competências requerendo do professor um amplo espectro de instrumentos, como destaca Gardner (1994). Na 5

contemporaneidade entendemos o ensino como um holograma cuja parte só pode ser entendida em função do todo. Querer que o aluno aprenda progressivamente, de parte em parte, é não lhe dar outra saída a não ser memorizar, desconhecendo o significado do conhecimento em questão. Memorizar é apenas parte da aprendizagem. Enfim, como destaca Paulo Freire (2008) por expressar uma intenção de transformação é palavra-ação, palavra-prospectiva, palavra-compartilhada.

Abordar sobre *aprendizagem* cabe, primeiro, lembrar que, se na vida cotidiana se aprende reinterprestando os significados da cultura, mediante contínuos e complexos processos de negociação, também na vida acadêmica o aluno deveria aprender reinterprestando mediante processos de intercâmbio e negociação. Estudiosos como Sacristán (2000) abordam que a *aprendizagem*, hoje, se assemelha ao contato progressivo que o aluno entra com os produtos mais elaborados da ciência, do pensamento, da arte, com a finalidade de incorporá-los como instrumentos valiosos para a solução de problemas. Entretanto, Catania (1999) afirma que não é fácil conceituar aprendizagem, pois ela significa coisas diferentes em diferentes momentos, para diferentes pessoas. Sua base fisiológica é o que menos impressiona. Concordamos com Meirieu (1998) ao afirmar que a apropriação dos conhecimentos requer todo um processo, capacidades precisas, denominadas estratégias de aprendizagem e que estamos todos longe de alcançá-las.

O processo de *aprendizagem* que se efetiva na entrada do terceiro milênio demanda algo que seja verdadeiro e duradouro, e, paradoxalmente, flexível e temporário visto que o conhecimento está em constante construção. Mas aprendizagem requer do aprendiz autonomia para construir o conhecimento, seja coletiva ou individualmente. Ausubel (1980) denomina esta prática como sendo aprendizagem significativa. Portanto, quanto mais contextualizado o ensino, maior é a possibilidade de que ele resulte em uma aprendizagem significativa. Ao contextualizar, lança-se uma rede polivalente, atingindo diferentes estilos cognitivos, mobili-zando a motivação.

Para Zaballa (1998), mesmo que ensino e aprendizagem se encontrem estreita-mente ligados e façam parte da unidade dentro da aula, há, portanto, uma distinção clara entre esses dois processos.

Considerando o *planejamento* um instrumento de organização da lida docente e um passo necessário para ressignificar este fazer junto ao coletivo dos professores, entende-mos que o ato de planejar é, portanto, pedagógico e transformador. Para Farias (2009), o planejamento projeta, organiza e sistematiza o fazer docente no que diz respeito aos seus fins, meios, forma e conteúdo. Entretanto, é preciso defender um sentimento de corpo, de conjunto, de coesão, de compartilhamento de uma base teórica, de comunhão dos mesmos projetos de sociedade, de educação, de escola e de homem expressos no Projeto Político Pedagógico dos cursos e nos planos dos componentes curriculares.

Outro elemento pedagógico de relevante importância é a *avaliação*. É muito bem vista a ideia de Zaballa (1998) sobre avaliação. Para ele, avaliação remete a um todo indiferenciado que inclui processos individuais e grupais, o aluno e o professor. Portanto, temos dois sujeitos da avaliação. Caberia-nos, então, alguns questionamentos: por que temos que avaliar? O que se tem que avaliar? A quem se tem que avaliar? Como se deve avaliar? Como temos que comunicar o conhecimento obtido através da avaliação? São questões polêmicas importantes para entender a existência do ENAD e a relação pedagógica entre os Referenciais Curriculares e os demais documentos oficiais. Para nós avaliação é realimentação, verificação dos resultados, das aprendizagens e dos ensinos. Verificação do quanto, por que e como o que foi planejado foi cumprido. É uma atitude dialética de reorganização do planejamento visando saltos qualitativos.

No entanto, há estudiosos preocupados com os efeitos colaterais da avaliação e entre eles está a burocratização do processo em que o professor e a instituição perdem o inte-

resse no indivíduo e impessoalmente usa a avaliação como parâmetro para cotejar o desempenho dos estudantes com padrões estabelecidos por órgãos situados em várias instâncias dos sistemas educacionais. Será o caso do ENADE? Será que este modelo de avaliação está considerando a cultura e os saberes próprios de cada instituição de formação?

Vejamos o que dizem a análise dos discursos.

#### b. Análise dos documentos oficiais

Com o cruzamento das informações pesquisadas nos deparamos com alguns efeitos colaterais. Entretanto, nos detivemos em cada discurso e, em seguida, entrelaçamos aos outros visando construir um tecido que provocasse a sua compreensão.

##### Formação:

Para as Diretrizes Curriculares, a *formação* significa:

- Coerente com a prática do futuro professor;
- As competências devem ser contempladas nos diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor e na matriz curricular do curso;
- Constituída de Projeto Político Pedagógico inovador.

Para o Projeto Político Pedagógico a *formação* expressa:

- Conhecimento e domínio de conteúdos gerais e específicos do curso;
- Assegura aos alunos a apropriação do conhecimento.

Sendo assim, preferimos nos deter nos Programas dos Cursos/Componentes Curriculares referentes ao campo pedagógico acreitando amenizar o distanciamento que é próprio dos componentes curriculares específicos. Assim, *formação* refere-se aos conteúdos essenciais a formação pedagógica.

Analizando o discurso do ENADE encontramos alguns sentidos sobre a *formação* de professor:

*Coerência*: o que se propõe as DCN é avaliado no ENADE, como por exemplo o papel do professor que se quer formar.

*Incongruência*: a valorização das competências expressas nas DCN não reflete no PPP nem nos Planos de Curso. Estes enfatizam a formação como transmissão de conteúdos.

##### Ensino:

A compreensão de *ensino* para as DCN significa a construção do conhecimento pautado em conteúdos aplicados nas diferentes etapas da Educação Básica.

Para o PPP do Curso de Matemática, *ensino* significa planejamento pautado em metodologias promotoras da importância da matemática.

Para os PC, *ensino* equivale às atividades individuais e em grupo, a forma de avaliar e aos planos.

*Coerência*: as DCN e o ENADE realçam a reflexão.

*Incongruência*: o mesmo processo mecânico e reproduzivista de repasse dos conteúdos proposto no PPP do curso está refletido nos PC, contrariando o que propõe as DCN.

##### Aprendizagem:

No item *aprendizagem*, percebemos que os discursos parecem possuir estreitas re-lações. Para todos eles, a preocupação com a construção do conhecimento, a interdisciplinaridade, a ênfase em didáticas que valorizem a aprendizagem individual e coletiva, coroando o olhar que o ENADE procura sobre a aprendizagem significativa.

*Coerência*: os dados supracitados. 7

*Incongruência:* o caráter ideológico da lógica evidenciada na relação entre estes discursos, pois, como encontrar especialmente no PPP e nos PC a mesma coerência acerca da aprendizagem significativa se para estes mesmos discursos ensino é reprodução e mecanicidade? Entendemos que o sentido do discurso sobre aprendizagem é demagógico, para não dizer ideológico.

Planejamento:

A concepção de *planejamento* para as DCN visa transformar os conteúdos selecionados em objeto de ensino dos futuros professores, justificando que a ênfase é quanto a valorização/construção de competências, relacionando teoria e prática.

Para o PPP, *planejamento* significa os processos de ensino-aprendizagem e de atividades. Parece algo mecânico, limitado à elaboração de atividades.

Nos discursos dos PC, *planejamento* significa um reconhecimento causal da prática docente, ou seja, uma formação superficial e pouco comprometida.

O ENAD espera encontrar saberes sobre *planejamento* a partir dos variados conteúdos contemplados durante a formação.

*Coerência:* entre as DCN e o ENADE no que se refere à relação entre teoria e prática.

*Incongruência:* o aparente descompromisso evidenciados no PPP e nos PC limitando-se a mero preparo de exercícios e atividades.

Avaliação:

Para as DCN *avaliação* significa:

- A orientação do trabalho dos formadores;
- As competências a construir nos futuros professores;
- O incentivo a autonomia e a qualificação profissional;
- A avaliação institucional.

Enquanto isso, para o PPP, *avaliação* representa:

- Processo de ensino-aprendizagem;
- Geral e crítica;
- Consideram o perfil do egresso, os objetivos do curso, as competências destinadas à formação do professor de matemática;
- Processo mediacional e diagnóstico.

Para os PC, *avaliação* significa instrumentos; uma prática contínua e processual; do ensino e necessária à prática docente.

Para o ENADE, *avaliação* é processo-produto.

*Coerência:* entre os documentos quanto à preocupação com a avaliação do processo formativo.

*Incongruência:* entre os discursos sobre ensino demonstrando contradição.

Considerações Finais

Diante da rede ora tecida a partir dos discursos expressos nos documentos oficiais, considerando as coerências e incongruências, concluímos haver inúmeras razões que justificam essa situação:

- Componentes curriculares PC (disciplinas pedagógicas) importados do Departamento de Educação e justapostos ao PPP do Curso de Matemática inadaptado a realidade do Curso;
- Por sua vez, o Departamento de Matemática não considera as disciplinas pedagógicas como próprias do curso reforçando a idéia de justaposição;
- Falta de qualificação dos professores que ministram as disciplinas pedagógicas em sua maioria eram professores substitutos;

No entanto, o que fazer para superar tais dificuldades e elevar a qualidade do curso e da formação que ali se oferece?

- Adequação das disciplinas pedagógicas e específicas ao Curso;
- Reforçar o diálogo entre os Departamentos;
- O planejamento e a ação docente considerar a formação de professores em Matemática;
- Revisão do PPP para enfatizar a formação continuada;
- Lançar os princípios da conjunção: resgatar a interconexão das partes, assumir um modo de pensar que distingue, mas não disjunta, articular simultaneamente todos os referenciais, trabalhar com um cenário epistemológico, complementar as oposições, integrar ambiguidades e incertezas, trabalhar com o todo e com as partes sem os separar;
- Considerar o Princípio Holográfico no processo ensino/aprendizagem para tornar o aprender uma atividade prazerosa. Faz com que cada um encontre sentido para o conhecimento. Este é o desafio de uma outra Didática. Uma Didática que considere o ser como sinônimo do saber, o saber como razão do ser, uma relação simbiótica e não dicotômica, como na Pedagogia Tradicional;
- Despertar no corpo docente, nos gestores do curso e nos cursistas, uma visão interdisciplinar e transdisciplinar da formação de professores em Matemática.

#### Referências

- ALTET, Marguerite. Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas. Tradução de Júlia Ferreira, José Cláudio. Porto: Portugal, 2000.
- AUSUBEL, David Paul, NOVAK, Joseph e HANESIAN, Helen. Psicologia educacional. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- BRASIL. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional: nº 9.394 de 20/12/1996. Brasília, 1996.
- \_\_\_\_\_. Constituição de 1988. Brasília, 1988.
- BOURDIEU, Pierre et al. A miséria do mundo. Tradução de Matheus S. Soares Azevedo, Jaime A Classen, Sérgio H. de Freitas Guimarães, Marcus Antunes Penchel, Guilherme J. de Freitas Teixeira, Jairo Veloso Vargas. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- CATANIA, A. Charles. Aprendizagem: comportamento, linguagem e cognição. 4. ed. São Paulo: Atmed, 1999.
- DANTAS, Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto. As relações entre os saberes pedagógicos do formador na formação docente. Natal: UFRN/PPGEd, 2007.
- GADOTTI, Moacir. *Autonomia da escola*: princípios e propostas. São Paulo: Cortez, 2003.
- GARDNER, Howard. Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artmed, 1994.
- GAUTHIER, Clermot. Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Tradução de Francisco Pereira de Lima. Ijuí: UNIJUI, 1998.
- MEIRIEU, P. Aprender... sim, mas como? 7.ed. Tradução de Vanise Pereira Dresch. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- NÓVOA, Antônio (Coord.). Os professores e sua formação. Tradução de Graça Cunha; Cândida Hespanha; Conceição Afonso et al. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- PIMENTA, S. G. & LIMA, M. S. L. Estágio e Docência. São Paulo: Cortez, 2004.
- SILVA, Rosália de Fátima. No fazer da política, o conceito Educação cidadania. In: CABRAL NETO, Antônio (Org.). Política educacional: desafio e tendências. Porto Alegre: Sulina, 2004.
- \_\_\_\_\_. Compreender a “entrevista compreensiva”. Revista Educação em Questão, Natal: EDFURN, v. 26, n. 12, p. 31-50, maio/ago, 2006. 9

1 Existem outros co-autores neste artigo que não foram diretamente citados para atender as normas do evento. Estes são: Antônio Marcos B. do Nascimento, Erivaldo Diniz de Lima, Jucicleide Medeiros de Azevêdo e Liege Priscila de Medeiros graduandos do Curso de Matemática – UFRN/CERES.

VEIGA, I. P. A prática pedagógica do professor de didática. 9. ed. Campinas: Papirus, 2005.  
ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## A FORMAÇÃO EM PESQUISA DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM NUTRIÇÃO

Camila Almada Nunes- Graduanda – UECE  
[camilalmada@hotmail.com](mailto:camilalmada@hotmail.com)

Lidiane Sousa de Lima- Graduanda – UECE  
[dillin18@hotmail.com](mailto:dillin18@hotmail.com)

Jacques-Therrien- PHD- UFC  
[jacques.therrien@ufc.br](mailto:jacques.therrien@ufc.br)

### 1. Introdução

Existe uma literatura significativa (ANDRÉ, 1994; LUDKE, 1995, DEMO, 2000; PIMENTA, 2005) que entende a importância da pesquisa para a formação de professores, bem como um dos caminhos que proporciona uma formação para reflexão na ação. A partir também deste entendimento, procuramos fazer uma aproximação aos dispositivos normativos do curso de Nutrição em relação à pesquisa na formação do graduando, relacionando o encontrado, com dados oriundos de questionários aplicados aos docentes deste curso. A problemática que nos move gira em torno da pesquisa como um dos componentes indispensáveis para formação do professor e dessa maneira, buscamos verificar como ela se encontra contemplada nos documentos que guiam este curso. Qual o lugar que lhe cabe?

Sabendo que o curso de Nutrição tem por objetivo formar bacharéis nutricionistas com caráter generalista, com competências para atuar nas diferentes áreas de alimentação coletiva, nutrição clínica e saúde coletiva, e visa garantir um processo de ensino-aprendizagem que combine o conhecimento biológico ao crítico social (PPP Nutrição, 2006); é possível afirmar que como um bom resultado obtido, a pesquisa precisa se configurar como um elemento fundamental na formação desses profissionais.

De acordo com Lüdke (1995), os futuros professores precisam ter em sua formação circunstâncias favoráveis de contatos com pesquisas e pesquisadores, sendo mediados pelos seus próprios professores, para que não sejam meros repetidores de conhecimentos acumulados, mas sim participantes de um saber que se produz a cada momento.

Encontramos em Demo (2000), uma forte de valorização sobre a relação professor-aluno, quando este afirma que somente tem algo a ensinar quem pesquisa, pois o professor

diante de tudo é um pesquisador capacitado a dialogar com a realidade, podendo descobrir, criar e elaborar a partir da ciência. O professor socializa saberes, despertando no aluno uma ação de pesquisa. A busca por desvendar, por pesquisar para que o mesmo venha a desenvolver, sobretudo uma postura investigativa proporcionando-lhe uma direção para formação continuada. É de Demo (1999) também a compreensão de pesquisa não só como metodologia científica, mas sobretudo como princípio formativo. Entendemos que é nesse contexto sem nos debruçarmos muitos em aprofundamentos teóricos que deve ser conduzida a formação, não só dos futuros formadores, bem como dos profissionais da nutrição que irão desenvolver suas atividades práticas em outros campos de trabalho.

Consideramos como documentação para análise desse estudo, as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Nutrição (Resolução CNE/CES 1.133/2001, a qual regulamenta também os cursos de Enfermagem e Medicina; e o Projeto Político Pedagógico (PPP) deste curso utilizado na Universidade Estadual do Ceará-UECE, 2010). Simultaneamente, procedemos a um levantamento de dados com os professores que compõem o colegiado deste curso, em especial, para identificar os que atuam na formação em pesquisa, tendo como critério desta atuação, professores que ministram aulas em disciplinas relacionadas a metodologia científica, bem como participam de grupos e projetos de pesquisa. De posse desses resultados realizamos análises e reflexões com fins de identificar qual o lugar da pesquisa nas Diretrizes e no PPP do referido curso.

Podemos caracterizar este estudo como do tipo documental e de abordagem qualitativa. Tem natureza empírica porque se utilizou de dados coletados com a aplicação de um questionário com professores do curso de Nutrição da UECE/Fortaleza, coleta que foi realizada nos meses de abril e maio do semestre escolar de 2010.1. O estudo em questão é parte de um projeto maior (*A cultura docente face à formação para a pesquisa: a gestão dos saberes na docência universitária*) apoiada pelo CNPq (Edital Universal 2008) que se encontra em andamento no Grupo de Pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS) e no Grupo de Pesquisa Educação e Saúde Coletiva (UECE).

O nosso trabalho se encontra organizado em três partes. A primeira traz a análise da documentação mencionada (DCN's e PPP), examinando o lugar da pesquisa nestes documentos, assim como buscando este espaço da pesquisa no PPP. Na segunda parte trazemos algumas reflexões sobre como os professores do curso de Nutrição vivenciam a pesquisa, tendo como apoio os dados coletados por meio de questionários aplicados a este grupo. Por fim, fazemos uma apreciação geral sobre as primeiras aproximações em relação a esta temática.

## 2. A Pesquisa na formação em Nutrição: uma análise documental

As Diretrizes Curriculares Nacionais são os documentos normativos que regem cursos de graduação e servem como referência às Instituições de Ensino Superior na elaboração de seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP). O último, por sua vez, é o documento que revela os objetivos, as ações, as características do processo educativo a ser, por ele, realizado. Ou seja, posto em prática no chão da sala de aula.

Quadro 1 – Documentos (Diretrizes e PPP) do curso de Nutrição, utilizados na pesquisa. UECE. Fortaleza-CE, Ago. 2010

Documentos Analisados	Configuração Física
Parecer CNE/CES de Nº. 1.133/2001 aprovado em: 7/8/2001 – Conselho Nacional de Educação	Composto por 38 laudas, onde apresenta nas quatro primeiras páginas uma visão geral sobre a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Enfermagem, Medicina e Nutrição. Da página 33 a 38, em especial, aborda as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Nutrição.
Resolução CNE/CES Nº. 5, de 7 de novembro de 2001.	Composto 6 laudas tratando da instituição das Diretrizes curriculares do curso de graduação em Nutrição. Aprovadas e publicadas no Diário Oficial da União, em 9 de novembro de 2001.
Projeto Político Pedagógico - Curso de Nutrição	Composto por 67 laudas, sendo dividido em 5 partes, contendo: I-Informações Gerais; II- Estrutura do Curso; III- Corpo Funcional; IV- Estrutura Física e Equipamentos; V- Complementares.

Os documentos foram analisados e sistematizamos nossas reflexões para posteriormente elaborarmos a produção que ora se apresenta. De acordo com o que foi observado chegou-se as seguintes construções que serão discorridas a seguir.

## 2.1. O lugar da pesquisa nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Nutrição

Neste tópico analisamos o Parecer e a Resolução das DCN's, o documento como um todo tem 38 páginas, o mesmo é composto conjuntamente com as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Enfermagem, Medicina e Nutrição, onde da página 14 a 19 se encontra exclusivamente as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Nutrição e da 33 a 38 encontramos a Minuta de Resolução. Esta última é composta por 16 artigos.

Com a leitura das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Nutrição percebemos o tratamento que a pesquisa recebe para a formação do nutricionista, especificamente no tópico *Competências e Habilidades Específicas*, pois fica explícito a atuação do profissional para “desenvolver e aplicar métodos e técnicas de ensino em sua área de atuação”, bem como “integrar grupos de pesquisa na área de alimentação e nutrição e investigar e aplicar conhecimentos com visão holística do ser humano integrando equipes multiprofissionais” (DCN's de Nutrição, 2001. p.15). Entre as atividades complementares se enfatiza a prática dos conteúdos adquiridos, através de atividades como: Monitorias e Estágios; Programas de Iniciação Científica; Programas de Extensão.

No que diz respeito à organização do projeto político pedagógico-PPP, especificamente no 5º item- Organização do Curso, destaca-se que o mesmo deve ser centrado no aluno como sujeito da aprendizagem e o professor como um facilitador desse processo.

A aprendizagem deve ser interpretada como um caminho que possibilita ao sujeito social transformar-se e transformar seu contexto. Ela deve ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta à resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas (DCN's de Nutrição, 2001. p.17).

Enfatiza-se no documento que o projeto pedagógico deste curso deverá buscar uma formação integral, através da articulação entre ensino, pesquisa e extensão, e que a investigação deverá ser um “eixo e integrador que retroalimenta a formação acadêmica e a prática do Nutricionista” (DCN's de Nutrição, 2001. p.18). Destaca também a necessidade de realização por parte do aluno de um trabalho de conclusão de curso orientado por um professor. Com estes propósitos entendemos, pois assim encontramos no texto que a estrutura do Curso de Nutrição deve assegurar os seguintes itens, relacionados à pesquisa

A articulação entre o ensino, pesquisa e extensão/assistência, garantindo um ensino crítico, reflexivo e criativo, que leve a construção do perfil almejado, estimulando a realização de experimentos e/ou de projetos de pesquisa; socializando o conhecimento produzido, levando em conta a evolução epistemológica dos modelos explicativos do processo saúde-doença; As atividades teóricas e práticas presentes desde o início do curso, permeando toda a formação do Nutricionista, de forma integrada e interdisciplinar; [...] A implementação de metodologia no processo ensinar-aprender que estimule o aluno a refletir sobre a realidade social e aprenda a aprender (DCN's de Nutrição, 2001. p.18).

Partindo para a análise da Resolução CNE nº. 5/2001 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Nutrição, em nível superior de graduação, especificamente o Art.4º, inciso VI, diz que

Os profissionais devem ser capazes de aprender continuamente, tanto na sua formação, quanto na sua prática. Desta forma, os profissionais de saúde devem aprender a aprender e ter responsabilidade e compromisso com a sua educação e o treinamento/estágios das funções de profissionais, mas proporcionando condições para que haja benefício mútuo entre os futuros profissionais e os profissionais dos serviços, inclusive, estimulando e desenvolvendo a mobilidade acadêmico/profissional, a formação e a cooperação através de redes nacionais e internacionais(CNE, 2001. p.2).

Segundo o Art. 5º da Resolução CNE nº. 5/2001 adota-se como objetivo para a formação do nutricionista, competências e habilidades específicas relacionadas à pesquisa como: integração de grupos de pesquisa na área de alimentação e nutrição e investigação e aplicação de conhecimentos com visão holística do ser humano integrando equipes multiprofissionais.

Os artigos 8º e 9º da mesma Resolução são de extrema relevância para comprovar a importância da pesquisa na formação do graduando em nutrição.

Art. 8º O projeto pedagógico do Curso de Graduação em Nutrição deverá contemplar atividades complementares e as Instituições de Ensino Superior deverão criar mecanismos de aproveitamento de

conhecimentos, adquiridos pelo estudante, mediante estudos e práticas independentes, presenciais e/ou a distância, a saber: monitorias e estágios; programas de iniciação científica; programas de extensão; estudos complementares e cursos realizados em outras áreas afins.

Art. 9º O Curso de Graduação em Nutrição deve ter um projeto pedagógico, construído coletivamente, centrado no aluno como sujeito da aprendizagem e apoiado no professor como facilitador e mediador do processo ensino-aprendizagem. Este projeto pedagógico deverá buscar a formação integral e adequada do estudante por meio de uma articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão/assistência (CNE, 2001. p.4).

Portanto, podemos inferir em relação à análise documental das DCN's que se identifica a proposta de formar um profissional nutricionista com formação generalista, humanista e crítica, capacitado a atuar visando à segurança alimentar e a atenção dietética. Manifesta igualmente a importância da articulação entre ensino, pesquisa e extensão, exaltando-se a investigação como um eixo integrador que retroalimenta a formação acadêmica e a prática do Nutricionista. O documento enfatiza também a prática dos conteúdos adquiridos através de atividades como: Monitorias, Estágios, Programas de Iniciação Científica e de Extensão. Contudo, estas atividades são classificadas apenas como atividades complementares, não compondo, obrigatoriamente, o currículo principal do curso, o que consideramos positivo.

É enfatizada a importância da relação ensino e pesquisa na formação do nutricionista, embora o foco das diretrizes não seja a formação de professores, uma vez que o curso se apresenta somente como bacharelado, não é uma licenciatura, embora necessite de nutricionistas para formar outros nutricionista. Entre os campos de atuação do nutricionista podemos destacar a docência: atividades de ensino, extensão, pesquisa e coordenação relacionadas à alimentação e nutrição. Assim, tem o objetivo de integrar grupos de pesquisa e proporcionar o aluno ao ensino crítico, reflexivo e criativo. Desse modo, as DCN's de Nutrição servem de referência à elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos.

## 2.2. O lugar da pesquisa no Projeto Político Pedagógico do curso de Nutrição

O Projeto político-Pedagógico (PPP) do Curso de Nutrição da Universidade Estadual do Ceará (CCS/CN, 2006), documento no qual é composto por sessenta e três laudas, dividido em cinco itens (informações gerais, estrutura do curso, corpo funcional estrutura física e equipamentos e complementares) os quais contém subitens de acordo com a necessidade de cada item. O documento foi aprovado pelo Conselho de Ensino e Pesquisa da UECE em 14/05/1999 (Resolução 2113/CEPE). No qual objetivava a elaboração de um projeto pautado na constante preocupação de fornecer as relações Ensino-Pesquisa-Extensão, teoria e prática e aluno-professor instituição, vendo-as como estratégia fundamental no alcance dos princípios e metas do curso.

É importante destacar ainda que o documento analisado prevê no tópico 2- *Estrutura do curso*, mais especificamente no sub-tópico 2.1 *Perfil da graduação em nutrição* a existência do foco na pesquisa e no ensino o curso habilita “para o planejamento e a execução do ensino e da pesquisa em nutrição e alimentação, fomentando a dinâmica do conhecimento para o desenvolvimento social. Quanto ao ensino, ressalta-se que o nutricionista é apto e, legalmente, o único profissional capacitado para ministrar matérias profissionais do Curso de

Graduação em Nutrição e disciplinas e de Nutrição e Alimentação, nos cursos da área de saúde e outras afins” (PPP de Nutrição, 2006. p.14).

O nutricionista também pode desenvolver atividades como gerenciamento de projetos de desenvolvimento de produtos alimentícios e estudos e trabalhos experimentais em alimentação e nutrição, desde que relacionadas com alimentação e nutrição humana.

Vale ressaltar que é obrigatória a participação de nutricionistas em equipes multidisciplinares, criadas por entidades públicas ou particulares e destinadas a planejar, coordenar, supervisionar, implementar, executar e avaliar políticas, programas, cursos nos diversos níveis, pesquisas ou eventos de qualquer natureza, direta ou indiretamente relacionados com a alimentação e nutrição, bem como elaborar e revisar legislação e códigos próprios desta área (PPP de Nutrição, 2006. p.19).

O PPP, por sua vez, declara como objetivo do curso formar bacharéis nutricionistas com caráter generalista, com competências para atuar nas diferentes áreas de alimentação coletiva, nutrição clínica e saúde coletiva, através de metodologias que visem um processo de ensino-aprendizagem que combine o conhecimento biológico ao crítico social.

Na estrutura curricular do curso, inclui a atividade de estágio, experiência que proporciona aos futuros profissionais à vivência nas diferentes áreas de atuação do nutricionista e corresponde a 22 créditos do curso. Em cada área de estágio vão estar previstas atividades específicas que tem em comum o desenvolvimento de pesquisas e estudos relacionados à sua área de atuação.

É importante também observarmos as disciplinas deste curso ao total são cinqüenta disciplinas obrigatórias e três optativas, todas as disciplinas relacionadas à pesquisa são obrigatórias e encontramos entre elas: Metodologia do Trabalho e da Pesquisa Científica (34h- 2cr), não tem pré-requisito sendo oferecida no 1º semestre; Investigação em Nutrição (68h- 4cr), tem pré-requisitos: Técnica Dietética II, Nutrição e Metabolismo e Fisiopatologia, sendo oferecida no sexto semestre; Monografia (34h- 2cr), tem pré-requisitos: Dietoterapia II, Nutrição Materno Infantil e Exercício profissional, sendo oferecida no nono semestre. Percebe-se que o graduando logo no primeiro semestre tem um contato processual com a pesquisa, tendo espaço para o desenvolvimento de pesquisa, dessa maneira contribui significamente para a formação desse profissional.

As estratégias de ensino aprendizagem do curso têm uma filosofia bem respaldada, pelo caráter crítico, investigativo e da aprendizagem por meio do aluno, estimulando o mesmo a buscar o conhecimento pela auto- aprendizagem, enfatizando o envolvimento do discente a pesquisa em nutrição. O texto do PPP refere que: pretende-se mobilizar o educando para o conhecimento a partir da articulação do objeto de estudo com a realidade, assim elaborando conhecimento.

Desta forma, pesquisa, estudo individual, seminários, exercícios dirigidos, problematização, exposição dialogada, investigação, ensaios serão propostas de trabalho o conteúdo de sala de aula, proporcionando maior autonomia do aluno e o desenvolvimento das atividades motoras, perceptiva ou intelectual de forma equilibrada (PPP Nutrição, 2006. p.36).

No que diz respeito ao alcance dos objetivos e metas do Curso de Nutrição é indicado como proposta em seu PPP a realização de alguns procedimentos de avaliações, como o levantamento anual dos trabalhos que foram apresentados na Semana Científica da UECE ou outro evento (alunos e professores), os relatórios de pesquisa e extensão produzidos pelos professores, dos trabalhos publicados (professores e aluno), alunos vinculados a programas de iniciação científica e monitoria, etc. Também acontece a realização decenal de pesquisa sobre

a relação exercício profissional/formação acadêmica/mercado de trabalho em Fortaleza (PPP de Nutrição, 2006).

Segundo o PPP de Nutrição (2006, p.50), a monitoria é uma atividade que possibilita o aluno um crescimento na vida acadêmica, uma vez que ele aprofunda seus conhecimentos na disciplina da qual é monitor. Dessa forma pressupõe-se que essa atividade enfatiza as aulas práticas e pode possibilitar ao aluno-monitor um melhor aproveitamento do conteúdo teórico, bem como a oportunidade de iniciação científica por meio dos projetos de pesquisa.

A Iniciação Científica seria outra atividade que alia os conhecimentos teóricos do aluno com a pesquisa, contribuindo para uma aprendizagem mais ampla do mesmo. O objetivo dessa atividade é levar o educando a aprender técnicas de pesquisa, possibilitando que ele avalie a realidade de uma forma mais crítica e compreenda a relevância científica de vários procedimentos.

Tal aprendizagem será muito útil para o avanço em aperfeiçoamento *Lato* e *Stricto sensu* e abertura para uma vida de pesquisador e/ou acadêmica. Desta forma contribui de maneira especial para a formação de profissionais qualificados com a formação em pesquisa para a produção de conhecimento local (PPP Nutrição, p.50).

O curso (PPP) conta ainda com bolsas da PREAE<sup>56</sup>, uma bolsa de auxílio ao aluno, que proporciona ao mesmo estar em atividades de estágio ou práticas laboratoriais, assim proporciona maior aprofundamento entre teoria e prática, contando com nove laboratórios que desenvolvem atividades teóricas e práticas.

O projeto de extensão desenvolvido no Curso de Nutrição é uma atividade que visa à articulação entre ensino e pesquisa, bem como viabilizar a relação transformadora entre a universidade e a sociedade, entre as propostas que orientam essa atividade podemos destacar como, relacionadas à pesquisa: favorecer a integração ensino-pesquisa-extensão e buscar a interdisciplinaridade como forma de equacionar os problemas da comunidade de maneira eficaz. (PPP de Nutrição, 2006).

Desse modo, o curso de nutrição em seu PPP desenvolve projetos de extensão e pesquisa e prevê como estratégia de aprendizagem o desenvolvimento da autonomia do aluno, assim como a sua inserção na pesquisa, proposta do PPP que tem se caracterizado nas atividades de monitoria e iniciação científica.

### 3. A Pesquisa no ensino de Nutrição na UECE: como os professores vivenciam esta atividade?

Para saber que relação os professores do curso de Nutrição da Universidade Estadual do Ceará estabelecem com a pesquisa, realizamos análise de informações obtidas pelo CNPq (CV Lattes e Diretório de Grupos de Pesquisa), e confrontadas pelo Plano de Ação Docente (PAD) e visita a coordenação do curso de Nutrição no semestre 2009.1, bem como dos questionários aplicados.

Assim, constatamos que o curso de nutrição conta com um número de 33 (100%) professores, sendo selecionados apenas os docentes caracterizados como “atuantes em formação em pesquisa”, ou seja, os docentes que ministram disciplinas relacionadas à pesquisa e/ou atuam em grupos e projetos de pesquisa. Dessa forma buscando caracterizar tal perfil constamos que 17 professores pertenciam ao padrão almejado, porém 10 disponibilizaram-se a responder o questionário, por tanto são sujeitos dessa investigação.

Buscando caracterizar esses 10 professores, que ministram disciplinas de pesquisa e/ou participa de grupos de pesquisa. Observamos em suas respostas aspectos relativos ao próprio professor, como: idade, formação, titulação, bem como, referentes às disciplinas

<sup>56</sup> Pró- reitoria de Assuntos Estudantis.

ministradas na área de pesquisa; vínculo de trabalho; titulação; participação em grupos de pesquisa registrados no diretório do CNPq; e, desenvolvimento de atividade de orientação de trabalhos de pesquisa.

Todos os investigados são do sexo feminino, sendo seis professoras efetivas. Com relação a faixa etária 04 professores tem entre 20 a 29 anos, 03 estão entre 40 a 49 anos e 03 professores compõem a faixa etária de 50 a 59 anos. Constatamos que 04 docentes possuem o título de mestre, 05 possuem o de doutor e somente 01 o de pós-doutor. Desse grupo pesquisado, 05 professoras participam de grupos de pesquisas e destas, 03 possuem bolsistas e, portanto orientam na Iniciação Científica. As outras 05 se encontram apenas ministrando disciplina de pesquisa.

Surpreendeu-nos o fato de que mesmo com a diminuição de disciplinas relacionadas a pesquisa, ainda assim 05 sujeitos investigados encontram ministrando tais disciplinas, pois quanto ao aspecto de análise dos fluxogramas de 1985.2 havia cinco disciplinas de pesquisa: Método da Pesquisa em Nutrição, Metodologia do Trabalho Científico, Metodologia da Pesquisa I, Metodologia do trabalho da Pesquisa Científica, Investigação em Nutrição e no fluxograma de 1999.2 houve uma redução para três disciplinas: Metodologia do Trabalho e da Pesquisa Científica, Investigação em Nutrição Monografia. Essas informações mostram que apesar da redução das disciplinas ainda há uma certa predominância do ensino no Curso de Nutrição para com a pesquisa.

Com base no perfil apresentado, constata-se que é esses professores estão bastante relacionados com a pesquisa, inferindo que: cinco das dez professoras possuem um perfil de pesquisadoras porque se encontram em grupo de pesquisa e três delas possuem bolsistas. As demais são mestras e por ocasião de aplicação do instrumento se encontravam somente em disciplinas de pesquisa. A partir desta constatação pressupomos com a utilização de ensino-aprendizagens que visam a integração pesquisa e ensino a partir destes dados seja talvez uma prática efetiva ou até mesmo significativa dos professores deste curso, junto a seus alunos.

#### 4. Considerais finais: também em primeiras aproximações

Tendo em vista os documentos normativos analisados (Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Nutrição - Resolução CNE/CES 1.133/2001 e o Projeto Político Pedagógico (PPP) deste curso utilizado na Universidade Estadual do Ceará-UECE, 2010) e os dados coletados junto aos professores, é possível afirmar que o curso de graduação em Nutrição abre espaço para que os alunos sejam formados em pesquisa. Mesmo as diretrizes não sendo voltada para a formação docente bacharelato, ela não se esquia da necessidade de incluir atividades de pesquisa no curso, o que é de grande relevância.

Desse modo, o Curso de Graduação em Nutrição da UECE cria oportunidades pelo menos nas suas diretrizes oficiais (DCN's e PPP) para que os alunos sejam formados em pesquisa. Embora as DCN's não apontem de forma clara a necessidade de incluir atividades de pesquisa e Iniciação Científica no currículo principal do curso (indicação que entendemos não seja da alcada de um documento de referencia maior), no PPP ressalta-se a relação ensino e pesquisa no texto e na prática percebemos que os professores contraí- se participando de grupos de pesquisa ou/e orientando alunos de IC para uma formação que proporcione ao aluno um ensino crítico, reflexivo e criativo.

Dessa maneira, constatamos que a pesquisa vem alcançando um maior reconhecimento como instrumento necessário à atuação do profissional em nutrição. No estudo foi possível a inserção da pesquisa articulada e inserida na formação do graduando em Nutrição.

## 5. Referências

- BRASIL/MEC/CNE. Resolução CNE/CES de nº 5/2001 - Institui *Diretrizes Curriculares para os cursos de Nutrição*. Brasília, 07 de novembro de 2001.
- BRASIL/MEC/CNE. Parecer CNE/CES de nº 1.133/2001. *Diretrizes Curriculares para os cursos de Nutrição*. Brasília, 07 de agosto de 2001.
- DEMO, Pedro. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. São Paulo: Cortez, 2000.
- LUDKE, Menga. A pesquisa na formação do professor. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *A pesquisa em Educação e as transformações do conhecimento*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995, p. 111-120.
- UECE. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Nutrição*. Fortaleza – Ceará, 2006.

## A INFLUÊNCIA DO PENSAMENTO MARXISTA NA OBRA DEFLORESTAN FERNANDES

Lucíola Andrade Maia, doutora em educação, UECE  
Carísia Maia Pinheiro, pedagogia UECE, FAFIDAM

### RESUMO

Esta pesquisa bibliográfica enfoca a influência do pensamento de Marx na obra de Florestan Fernandes. Aborda ainda a vida de Florestan Fernandes e sua transformação em homem socialista seu processo de conscientização, luta política e seu alinhamento com a teoria marxista. Dialogamos com os seguintes autores: Marx, Engels, Cândido, Ianni, Florestan Fernandes. A influência do marxismo na teoria de Florestan Fernandes é visível, quando Florestan Fernandes traduziu originalmente a obra de Marx e Engels Contribuição à Crítica da Economia Política, em 1946, nota-se com evidência o interesse político que o sociólogo brasileiro tem em relação ao marxismo alemão. Compreende-se que o teórico o faz buscando propagar e difundir as ideias socialistas de Marx e Engels no Brasil desde os anos 1940. Florestan Fernandes, assim como Marx, teorizou sobre a realidade social explicitando a natureza das sociedades capitalistas excludentes. O sociólogo brasileiro em debate dedicou sua vida e sua obra em defesa dos de “baixo” e da classe trabalhadora, tanto no parlamento, como nas ruas, em suas aulas, palestras, cursos nos sindicatos. Desse modo também proferiu Marx em seus escritos, defendendo em todas as tribunas por onde passava a força viva dos operários. Portanto, Florestan Fernandes, de modo assemelhado a Karl Marx, configura com eminente valor social a importância das lutas sociais, dos movimentos sociais, os embates travados com a classe política em todos os espaços sociais possíveis de lutas e debates. Por exemplo, as lutas políticas e ideológicas, as lutas jurídicas e

institucionais.

Palavras-chaves: Florestan Fernandes, sociologia, crítica, marxismo

2

## 1 Introdução

Este artigo é parte integrante da pesquisa A obra de Florestan Fernandes: teoria e método, interpretação da realidade Brasileira, vinculada ao Grupo de Pesquisa Práxis, Educação e Formação Humana. O texto aborda a trajetória de Florestan Fernandes e seus escritos versando sobre o socialismo e as lições que o sociólogo aponta como dever primordial para a geração de militantes e cientistas sociais no Brasil e na América Latina. Essa discussão abrange a influência do pensamento marxista na elaboração teórica de Florestan Fernandes, mostrando que atualmente no século XXI, há uma escassez dessa temática nos debates, sobretudo em diversos sindicatos brasileiros, nos movimentos sociais, assunto discutido nessas instâncias políticas no Brasil dos anos 1940, ocupando espaços principalmente nos períodos 1960, 1970, 1980.

Florestan Fernandes foi deputado Federal pelo Partido dos Trabalhadores, partido que atualmente encontra-se no comando do governo brasileiro, desde 2002. Além de ter sido parlamentar, professor universitário e militante, o autor tinha uma identificação de classes com os trabalhadores, expressão que o sociólogo denominava de camadas sociais “de baixo”. Na câmara Federal Florestan Fernandes lutou ao lado dos oprimidos, questões destacadas em seus escritos e discursos marcadamente importantes publicados em variadas obras, artigos, periódicos e revistas especializadas. Autor de mais de 40 livros e inúmeros artigos abordando a sociologia e classes sociais, a história de vida de Florestan Fernandes se confunde com a própria realidade do trabalhador brasileiro. Florestan Fernandes trabalhou durante anos de sua vida para sobreviver, como engraxate, vendedor, carregador, garçom. Foi também o contato com os livros de sociologia e filosofia que despertou as idéias de Florestan para entender os problemas sociais do país. A luta pela sobrevivência e pela compreensão da realidade fez de Florestan Fernandes um sociólogo inserido nas lutas sociais em defesa dos desfavorecidos. Portanto, o sociólogo é formador de cientistas e é formado nos espaços de luta e

3

politização, lugares em que o debate político flui de modo amplo apresentando diversas facções do movimento operário e sindical. Nessa direção cabe colocar algumas questões: a história, a militância e a luta fizeram de Florestan Fernandes um socialista? Florestan Fernandes influência e é influenciado por estudiosos, da temática social? Por que a obra de Florestan Fernandes se tornou uma importante referência para os cientistas, militantes, educadores, sociólogos? Essas indagações nos colocam o desafio de discutir essa temática, para refletirmos sobre a influência do pensamento marxista na obra de Florestan Fernandes. Como estas questões se apresentam nos escritos do autor em tela? A seguir dialogamos com os autores citados realçando a tendência socialista do sociólogo e sua trajetória política e teórica.

## 2 A construção teórica de Florestan Fernandes

Florestan Fernandes fora um dedicado estudioso das questões sociais. Dedicava cerca de 18 horas diárias ao estudo teórico através do

qual construía concepções críticas bem fundamentadas, buscando conhecer sempre os vários pontos de vista de autores que versavam a favor ou contra o socialismo. Segundo Fernandes, Heloísa (1995) 1:

“...quem era aquele homem que se realizava lendo aqueles livros, deslocou-se para os próprios livros e aí fixou-se: que tesouros escondidos, perdidos, proibidos, guardavam-se ali? Das heranças que recebi de meu pai, uma delas parece indissipável: a de que o desejo de saber pode realizar-se nos livros; pois sempre falta o que saber, e o desejo insiste, resiste, persiste, renascendo de sua própria tensão entre o que aspirava e o que realizou” (Fernandes, 1998, p. 48).

1

Heloísa Rodrigues Fernandes (p.48-1998- Florestan ou o sentido das coisas) [Fernandes H. R. Memorial, apresentado à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de livre docência. São Paulo, 1992, mimeo., p.6-7]

4

A construção da obra sociológica de Florestan Fernandes se deu a partir de uma relação simbiótica entre teoria e prática, o teórico praticava seus ideais através de ações coerentes de caráter realista.

Pautado no marxismo, Florestan Fernandes foi compreendendo a dinâmica social e analisando profundamente através de seu pensamento o movimento do real, no tocante à realidade de uma sociedade de classes que exclui de modo severo o indivíduo no instante em que ele deixa de ser um multiplicador de riquezas alheias, percebendo a reprodução fina de uma ideologia que aliena e aprisiona o pensamento de cada indivíduo

Na escola podemos perceber isso muito claramente. Florestan

Fernandes, em sua luta firme por uma escola pública de qualidade para a classe trabalhadora, coloca de forma coerente seu pensamento quando nos fala sobre a estrutura que barra o indivíduo na seleção escolar.

“As chamadas políticas educacionais das várias repúblicas deste século nunca existiram. Se elas tivessem realidade o Estado daria, forçosamente, prioridade, no ensino gratuito e de qualidade em todos os graus, à pesquisa básica em todos os ramos do saber, à pesquisa científica aplicada e à invenção tecnológica original” (ADUSP, 1995, p.9).

Nessa direção teórico-metodológica Florestan Fernandes caminha escrevendo e defendendo suas idéias em favor dos “de baixo”.

“Não são as escolas que barram e expulsam os pobres da seleção positiva. É a estrutura de classes sociais que impede qualquer forma de distribuição das oportunidades educacionais entre todas as classes, marginalizado as classes subalternas da participação educacional, cultural e política “equitativa” e “democrática”(Fernandes, 1995, p.9).

Outro ponto que consideramos determinante na construção de sua obra, além de seu modo vivente foi sua experiência enquanto militante e parlamentar, isso o aproximava ainda mais da realidade alienada da população e das possíveis formas em que o autor enquanto militante e parlamentar do povo poderia levar essas discussões e elaborar reflexões inquietantes profundamente presentes em seus livros.

### 3 Florestan Fernandes nasce sociólogo?

Florestan Fernandes teve uma vida de privações e muitas dificuldades fazem parte da história de Florestan Fernandes. Desde a infância sua esperança o sustentava diante de uma vida repleta de intempéries. Já em seu primeiro contato com a escola, Florestan Fernandes se destacava. Os professores repetidamente solicitavam sua ajuda no desenvolvimento das atividades em sala de aula. Mais tarde por motivos muitos Florestan Fernandes se obriga a deixar a escola e trabalhar para sobreviver, entre algumas das atividades que desempenhou. A de garçom em um bar freqüentado por intelectuais foi em nossa compreensão determinante para que se inquietasse mais uma vez o sedento intelectual que ainda em broto habitava o corpo daquele jovem, pois nesse local as idéias que Florestan Fernandes trocava com os intelectuais que se encontravam lá vez por outra lhe renderam a doação de muitos livros que Florestan Fernandes lia com afinco e dedicação nas horas de folga que ele conseguia criar, mesmo diante das dificuldades. Lia muitas vezes atrás do balcão do bar, os intelectuais impressionavam-se com o nível de conversa e entendimento que Florestan Fernandes esboçava em suas opiniões e falas fundamentadas em categorias de sociologia e de economia:

“Eu me descobria, e ao mesmo tempo, sentia crescer dentro de mim uma vocação adormecida, que me dava força e argúcia para aceitar o desafio de tornar-me um professor e um intelectual. No princípio, as coisas não possuíam muita clareza para mim. Mas já no segundo ano do curso eu sabia muito bem o que pretendia ser e me concentrava na aprendizagem do ofício- portanto, não me comparava ao bebê, que começa a engatinhar e a falar, porém ao aprendiz, que transforma o mestre- artesão em um modelo provisório. A cultura dos meus mestres estrangeiros me intimidava. Eu pensava que jamais conseguiria igualá-los. O padrão era demasiado alto para as nossas potencialidades provincianas (...) e especialmente para mim, com a minha precária bagagem intelectual e as dificuldades materiais com que me defrontava, as quais roubavam grande parte do meu tempo e das minhas energias (...). Contudo, como me propunha a ser um professor de nível médio, as frustrações e os obstáculos não interferiram no meu rendimento possível . O desafio era trabalhado psicologicamente e, na verdade, reduzindo à sua expressão mais simples: as exigências diretas das aulas, das provas, e dos trabalhos de aproveitamento. Com isso, empobrecia o meu horizonte intelectual e humano. Não

poderia sobrepujar-me e resolver os meus problemas concretos sem essa redução simplificadora, que se corrigiu por si própria, à medida que progredi como estudante e adquiri uma nova estatura psicológica. Em suma, o Vicente que eu fora estava finalmente morrendo e nascia em seu lugar, de forma assustadora para mim, o Florestan que eu iria ser” (Cerqueira,2006, p. 35).

Em 1941, Florestan Fernandes entra para a universidade com o intuito de cursar ciências sociais. Sua sabedoria já fora externalizada na seleção, onde teve posição de destaque apesar da condição social vivida por ele. Desse modo, foi ao longo do curso ascendendo intelectualmente surpreendendo inclusive seus próprios mestres. Passo a passo a certeza de que Florestan Fernandes seria um transformador social acontecia, permanecia flexível e eclético, porém fiel às suas utopias e esperanças, um reformador social teórico-crítico, na medida em que desenvolvia uma sociologia crítica fundamentada no marxismo.

O estudo acerca da sociedade negra e indígena causa rumores nos corredores acadêmicos. Florestan Fernandes tinha a necessidade de estudar profundamente as sociedades excluídas e isso causava impacto dentro da universidade. Desse modo permaneceu fiel à sua classe de origem, mesmo diante de todas as tentações. Ao longo de sua vida escolheu rejeitar qualquer tipo de incentivo que pudesse vir a aprisionar seus pensamentos. Sua escolha era a de se manter fiel à causa dos “de baixo”, não de modo inflexível e dogmático, mas de forma amplificada, estudando e cruzando teorias, autores e opiniões interdisciplinarmente. Era inclusive um forte defensor do trabalho em equipe, do debate entre pensadores. Concluía que dessa forma o conhecimento era construído de forma mais abrangente e real.

Com a ditadura de 1964, Florestan Fernandes é expulso e banido, sendo inclusive proibido de produzir. Há um profundo corte vivenciado por Florestan Fernandes: após o luto promovido pela ditadura, Florestan Fernandes retorna como professor, militante e mais tarde como parlamentar a partir de sua filiação ao PT, onde travou muitas lutas. A escola pública era um de seus alvos mais persistentes.

7

Compreender como se desenvolve um homem como Florestan Fernandes, – que mesmo com todas as suas conquistas acadêmicas jamais deixou de ser fiel aos “de baixo”, jamais se vendeu as teorias autocráticas burguesas em troca de poder, vaidade e conforto pessoal –, é algo que nos mostra que, apesar de tudo, é possível ser fiel às nossas utopias individuais revolucionárias, como nos fala o próprio mestre.

Eu nunca teria sido o sociólogo em que me converti sem o meu passado [...]. A criança estava perdida neste mundo hostil e tinha de voltar-se para dentro de si mesma para procurar nas ‘técnicas do corpo’ e os ‘ardis dos fracos’ os meios de autodefesa para a sobrevivência. Eu não estava sozinho. Havia a minha mãe. Porém a soma de duas fraquezas não compõe uma força. Éramos varridos pela ‘tempestade da vida’ e o que nos salvou foi o nosso orgulho selvagem [...]. (Fernandes citado por Oliveira 2006, p.142-3)

4 Florestan Fernandes: um autor socialista

A obra de Florestan Fernandes ao longo de seu percurso recebe forte influência do marxismo, pois as reflexões teóricas trazidas por Fernandes no decorrer de sua histórica luta a favor da escola e da universidade públicas como local importante para a apreensão do conhecimento elaborado demonstram com clareza que o autor em debate recebe influência do marxismo alemão na fonte original, pois suas teses

são afinadas com a ideologia alemã de Marx, quando diz que “A maior divisão entre o trabalho material e o trabalho intelectual é a separação entre a cidade e o campo. A oposição entre a cidade e o campo” (Marx e Engels, 1999, p. 78). Florestan Fernandes também tem essa compreensão de mundo alinhado com as idéias de Marx.

Nesse contexto, um dos maiores complexos existentes é a exploração do homem pelo homem a partir do modo de produção, que deixa de ser comunal, passando pelos diversos modos de produção até chegar ao processo de acumulação do capital, produzindo o excedente, tanto em termos de bens, como em termos de lucros e mais-valia.

Lembramos que nosso assunto não trabalha de modo direto essa temática, mas está interligado.

8

Nessa perspectiva teórica o pensamento de Florestan Fernandes focaliza, também como Marx, a luta de classes, no ímpeto de sociedades tipicamente capitalistas, a luta dos trabalhadores, as lutas sociais no campo e nas cidades. Nesse caminho teórico Marx escrever que (1980) a história das sociedades é a história da luta de classes. Essa questão é visível, tornando o ambiente social cada vez mais latente dentro desse contexto social antagônico em que vivenciamos periodicamente.

Atualmente no século XXI, passados mais de 150 anos do lançamento do Manifesto do Partido Comunista, compreendemos que a temática sobre o socialismo continua na ordem da dinâmica dos fatos políticos, sociais, econômicos, históricos. Por exemplo, as contradições sociais focalizadas pelas imagens e cenas do rural / urbano são mostradas pelas câmeras de televisões, máquinas fotográficas e lentes de variados tipos, olhares vividos analisando esse movimento que a humanidade vivencia no decorrer dos séculos. No século XXI, essa problemática se torna mais ainda palpável, colocando de um lado os grandes proprietários e do outro os despossuídos de bens materiais, de escolas, saúde, espaços de lazer. Esses aspectos criam um distanciamento social causado pelo modo de produção vigente e pelos antagonismos sociais.

Florestan Fernandes, assim como Marx, teorizou sobre a realidade social e explicitando a natureza das sociedades capitalistas exclutentes. O sociólogo brasileiro em debate dedicou sua vida e sua obra em defesa dos “de baixo” e da classe trabalhadora, tanto no parlamento, como nas ruas, em suas aulas, palestras, cursos nos sindicatos. Desse modo também proferiu Marx em seus escritos, defendendo em todas as tribunas por onde passava a força viva dos operários. Florestan atuou como poucos no parlamento em defesa dos debaixo emprestando sua voz ativa, reivindicando uma constituição popular que de fato e de direito favorecesse o povo brasileiro e as camadas mais simples da sociedade, os despossuídos de escolas, de bens,”os de baixo” como o próprio autor se referia em seus discursos e em seus textos.

9

Florestan Fernandes, de modo assemelhado a Karl Marx, configura com eminente valor social a importância das lutas sociais, dos movimentos sociais, os embates travados com a classe política em todos os espaços sociais possíveis de lutas e debates. Por exemplo, as lutas políticas e ideológicas, as lutas jurídicas e institucionais. Laurez Cerqueira destaca na

publicação *Perfis Parlamentares* a importância do assunto: Em 1944, Hermínio Sacchetta fundou e assumiu a direção da Editora Flama, que se dedicava a publicar obras clássicas do marxismo, do próprio Marx, Engels, Kautski, Rosa Luxemburgo e outros, e Florestan foi convidado a traduzir o livro *Contribuição à crítica da economia política*, de Karl Marx. Além da tradução, ele escreveu uma introdução densa, instigante, bastante comentada e prestigiada pelos intelectuais da época. Nesse trabalho ele se comprometeu muito mais como sociólogo que como ativista político, mas foi exatamente essa realização que marcou sua trajetória de sociólogo, quando encontrou em Marx a riqueza e a modernidade de um pensador contemporâneo que o fascinou. Depois foi a vez da organização dos seminários sobre Economia e sociedade, de Max Weber. Florestan analisou esta obra, profundamente, e teve uma participação decisiva nos debates com exposições que revelaram o cientista social maduro que era àquela altura, comprometido com as grandes causas dos oprimidos. Esse seminário teve importante repercussão no meio acadêmico e no movimento político da época (Cerqueira, 2004, p.69).

##### 5 A influência do marxismo na obra de Florestan Fernandes

Quando Florestan Fernandes traduziu originalmente a obra de Marx e Engels *Contribuição à Crítica da Economia Política*, em 1946, nota-se com evidência o interesse político que o sociólogo brasileiro tem em relação ao marxismo alemão. Compreendemos que o teórico o faz buscando propagar e difundir as idéias socialistas de Marx e Engels no Brasil desde os anos 1940. Realização ainda de modo tímida, pois vivenciamos a Era Vargas, perseguidor dessas teorias.

No mesmo sentido teórico analisamos que algumas das diversas obras escritas por Florestan Fernandes ressaltam de modo claro e consistente a sua opção política, quando publicou por exemplo, Em busca

10

do socialismo, Da Guerrilha ao socialismo, A revolução cubana, e todo o seu legado teórico confirmam a presença marcante de Florestan Fernandes, como cientista social unificando seu trabalho teórico com o do autor de *O Capital*.

A expressão usada pelo sociólogo “prefiro defender os que vêm de baixo” tornou-se uma das suas marcas intelectuais como o próprio autor costumava se referir em seus escritos, assim como no livro *Que Tipo de República?* Composto por uma coleção de textos durante o processo de elaboração da Constituição da República Federativa do Brasil, (promulgada em outubro de 1988), como em seus discursos na tribuna do Congresso Nacional, nas passeatas, palestras nas universidades públicas brasileiras. Destacamos, por exemplo, nos textos da obra citada, *Congresso Constituinte, embates eleitorais e luta pela vida, A luta popular pela Constituição, O Brasil na encruzilhada, Que democracia? Ainda as diretas, A luta política, Os de baixo, O significado de 16 de abril, O povo nas ruas, A chama que não se apaga, A dor não seca, Testemunho e solidariedade, Poesia e verdade*.

Em diversos desses textos publicados em Que tipo de República? Florestan Fernandes mostra como ocorreram os debates em Brasília, descreve com propriedade os embates no parlamento e as divergências de classes sociais de modo explícito detalhado pelo fundador da sociologia crítica no Brasil.

Nessa concepção teórica é voz corrente que a obra de Florestan Fernandes e sua atuação política e social, assim como a obra do autor, apontam para essas gerações e para as futuras um repensar sobre a teoria socialista de Estado e de organização da classe trabalhadora em âmbito nacional e internacional.

11

#### 6 Florestan Fernandes influencia autores brasileiros

Florestan Fernandes por ser um autor de relevo internacional é reconhecidamente um exemplo para gerações de educadores e sociólogos, devido a sua coerência e prática política e social fundamentada na filosofia da práxis. Esse é o assunto que abordaremos nesse item, trabalhando de modo breve o pensamento de alguns autores que conviveram com Florestan Fernandes e que tiveram a oportunidade de contracenar com o autor em tela no parlamento, na militância, nos sindicatos, em sala de aula. Por exemplo, Mota, Cerqueira, Cândido, Martinez, Schnaiderman. Portanto é relevante explicitar que Florestan Fernandes influenciou diversas gerações de pensadores no Brasil e na América Latina. Sobre o tema Mota escreve que:

Mota (1998) refere-se a Florestan Fernandes como um dos cinco maiores cientistas sociais e intérpretes de nossa época, sempre rodeado de suas próprias reflexões. Florestan Fernandes era um questionador de si mesmo. Com sua origem pobre e despossuída, representava a classe dos “de baixo”, os excluídos pelo sistema “autocrático–burguês”, denominação criada pelo próprio teórico em estudo para definir o sistema exploratório vigente.

Cassado pela ditadura em 1970, Florestan Fernandes teve sua produção interrompida no Brasil e fragmentada, retornando nos anos 80 com a militância partidária efetiva, tendo a década de 90 coroada com a conquista do título de doutor honoris causa pela Universidade de Coimbra. A profunda sintonia entre o pensado e o vivido dava a Florestan Fernandes uma postura real de alguém em sintonia com os movimentos sociais classistas e com as teses que elaborou.

Compreender como se constrói um Florestan Fernandes em um processo histórico como o nosso é algo que muito intriga. Florestan Fernandes não era um estudioso que defendia o comum, o igual, a

12

repetição de padrões: sempre foi inquieto, ousado, corajoso, humilde e coerente, era alguém que compreendia as possibilidades diversas. Como diria Antônio Cândido (1995), “um grande homem”. Criou conceitos, cruzou teorias, respirou os livros de forma crítica e sempre com um olhar sistêmico. Como Marx (1980), discute em suas teses a prática combinada com a teoria, práxis, vivia da e na coerência.

Martinez (1998) relata que Fernandes, professor Emérito da Universidade de São Paulo e deputado federal por dois mandatos (1987-1995) pelo PT, partido ao qual se filiou em 1978 e não aderiu de primeira,

após o convite feito por Lula em tom de brincadeira “Você é nosso aliado ou inimigo?”, Florestan Fernandes respondeu:

“Isso não pega comigo, porque eu tenho uma origem social inferior à sua. Para mim um operário tanto pode aderir a um movimento revolucionário socialista, ou ficar indiferente. Eu não sou um obreirista e não me ajoelho diante do deus operário. Para eu entrar no PT, quero que ele defina seu programa, esclarecendo melhor quais as opções que envolvem a sua presença como núcleo político da classe trabalhadora.” (Cerqueira, 2004, p.120).

Algum tempo depois de sua militância no PT, passou a perceber o partido como o único capaz de representar de forma efetiva as massas. Florestan Fernandes era o próprio partido político. Um ícone, passou parte de sua vida sem se filiar a nenhum, mantendo-se firme e tão fiel às suas convicções que era a própria representação de uma espécie de fortaleza. Florestan Fernandes inquietava, perturbava, não à toa. O desejo que a ditadura tinha de banir suas produções, de “matar” o acadêmico militante, sempre com falas e escritos muito bem fundamentados. Como escreve Martinez (1998), Florestan Fernandes era uma usina de pensamento crítico e de idéias firmes, e, continuando com o pensamento do autor citado, Florestan Fernandes transformava tristeza em alegria, depressão em vigor, dor em rebeldia e indignação.

Schnaiderman (1998) coloca algumas reflexões acerca das semelhanças entre dois intelectuais: Maiakóvski e Florestan Fernandes, 13

que, embora tenham vivido em países, culturas e tempos muito diferentes, entrelaçam-se politicamente. Maiakóvski era um fiel seguidor do partido comunista e consequentemente um defensor dos “de baixo” como Florestan Fernandes. Frases do tipo “gente é pra brilhar”, “ressuscita-me”, “antes morrer de vodca que de tédio.”, traduzem um pouco do espírito revolucionário que acompanhava o poeta russo. Assim, Maiakóvski apostava na causa que defendia e não desistiu, mesmo diante das críticas, revoltas e até escárnios. Maiakóvski foi o poeta da transformação social. Desejava e insistia em que as pessoas imaginasse o inconcebível, que se trabalhasse a imaginação, a criatividade, convivia com a possibilidade de transformação diariamente. Morrendo em 1930, Maiakóvski traz em suas falas e versos convicções compreensíveis, atuais e instigantes para os dias de hoje. Reunia o lírico, o épico e o político. Vemos de forma muito presentes passagens do poeta nos desejos do professor Florestan Fernandes, que, como o escritor russo citado, se movia pela esperança de melhores tempos.

Trazendo a concepção de Cândido (2001) sobre Florestan Fernandes, vamos compreendendo a existência de um relacionamento muito próximo, onde dois amigos irmãos se completavam. Conheceram-se em 1943, período no qual Cândido pensava que Florestan Fernandes não se interessava muito por política, embora já marxista não sectário. Ao contrário de Antônio Cândido, que estava se iniciando na vida política e acabava muitas vezes se excedendo em suas posições, assim como Hermínio Shacchetta, que na ocasião era trotskista. Florestan Fernandes, ao contrário de ambos, contestava com muito mais liberdade.

Segundo Cândido (2001), o primeiro ato político de Florestan Fernandes foi o de traduzir e prefaciar o livro Crítica da economia política, de Karl Marx. Em 1944 era possível que Florestan Fernandes também tivesse aderido ao trotskismo. Nesse período Florestan Fernandes e Antônio Cândido tiveram o diálogo distanciado, pois o próprio Cândido considerava o trotskismo muito reformista. Com a “abertura democrática” de 1945, os grupos que viviam na clandestinidade puderam ver a luz. Foi

14

um tempo de muitas esperanças, acreditava-se na instalação do socialismo, sustentavam-se nas próprias ideologias bem fundamentadas e transportavam-se acima de si mesmos. A fortaleza do partido comunista era notável, embora boa parte das pessoas não dominasse seu significado. Sempre atrelavam o comunismo a salafrário, delator. A militância do professor Florestan Fernandes não nascia de condicionamentos partidários: brotava de sua própria consciência da necessidade de intervir de forma real e fundamentada nas questões socialistas. Para Cândido, “A força de Florestan consiste em ter chegado a um modo pessoal de ser marxista, mostrando que o marxismo tem uma força extraordinária de aglutinação e flexibilização que lhe permite enfrentar as diferentes realidades, dando as respostas específicas que cada uma requer e a força de Florestan e de Caio Prado Júnior foi ter percebido que o marxismo é um instrumento para analisar de determinada maneira a situação do seu país, e não uma fórmula invariável a ser aplicada a qualquer contexto” (Cândido, 1998, p. 44).

A partir de vários estudos e pesquisas como esse citado, surge o que Florestan Fernandes chamava de Sociologia Crítica, que não se restringia somente a belas teorias ou a modelos pré-estabelecidos, mas a uma práxis comprometida com a transformação da realidade. Ainda como diz o amigo Antônio Cândido, Florestan Fernandes foi um dos poucos a transcender o espaço entre teoria e prática. Antônio Cândido o considerava uma personalidade anti-burguesa e um militante incansável que sempre perpassava o gabinete.

A dura realidade brasileira continua teimando em mostrar que as percepções do professor Florestan Fernandes não passam de utopias militantes acadêmicas, quando percebemos o constante favorecimento aos privilegiados. Sobre o tema, Valente (1998) coloca que Florestan foi um personagem complexo com muitas faces e fases:

“fundador da Sociologia Crítica no Brasil, antropólogo, educador emérito, defensor da escola pública, ensaísta consistente, formador de uma estratégia de transformação social no Brasil, pedagogo socialista revolucionário, militante comunista, parlamentar aplicado, tribuno do povo”.

(Valente, 1998, p. 54)

15

Segundo Karl Marx, radical é aquele que vai à raiz dos problemas e questionamentos. Florestan Fernandes possuía essa característica, um permanente coerente permeando teoria e prática. Florestan Fernandes acreditava na construção de uma sociedade onde o consumismo, o lucro e a competição fossem trocados pela solidariedade, felicidade e liberdade

humanas. Florestan Fernandes foi capaz de mostrar a realidade nua e crua de um país que vive à mercê de outros países, não carregando em sua prática autonomia política.

## 7 Conclusão

De acordo com Florestan Fernandes, para o cientista político não existe neutralidade possível: o intelectual deve optar entre o compromisso de lutar ao lado dos explorados ou dos exploradores; o homem é sobretudo classe dominada ou classe dominante, em seu discurso e em sua práxis. Desse modo a práxis desse autor é coerente com sua prática social e política. Na esteira do marxismo a obra sociólogo em discussão ressalta a importância da luta dos trabalhadores para a formação da consciência política, da consciência de classes, para a organização de partidos comprometidos com o ideário socialista e a construção de espaços e escolas direcionadas para a escolarização / formação da classe social historicamente explorada e expropriada de seus direitos.

Florestan Fernandes é um autor de linhagem marxista. Sua vida e sua atuação política foram principalmente direcionadas para a classe trabalhadora e para os oprimidos. O teórico e sociólogo conseguiu mostrar aos trabalhadores do Brasil a importância da conscientização política, a relevância da participação dos “de baixo”, dos sindicalistas nas lutas políticas e sociais. Outro ponto de destaque é a luta de Florestan Fernandes em defesa da Escola e da Universidade Pública brasileira, movimento idealizado e organizado pelo parlamentar com o engajamento dos movimentos sociais, estudantis, sindicais.

16

## 8 Referências

Antônio, Cândido. Florestan Fernandes. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

\_\_\_\_\_. Um militante incansável. In: Florestan Fernandes ou o sentido das coisas. (org). Martinez, Paulo Henrique. São Paulo: Boi tempo, 1998.

Cerqueira, Laurez. Florestan Fernandes - Vida e Obra. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

\_\_\_\_\_. Perfis parlamentares – Congresso Nacional, Brasília, 2004.

Fernandes, Heloísa Rodrigues. Amor aos livros – reminiscências de meu pai em sua biblioteca. . In: Florestan Fernandes ou o sentido das coisas. (org). Martinez, Paulo Henrique. São Paulo: Boi tempo, 1998.

ENGELS, F. (1939). Dialética da Natureza, Editora: Leitura S.A . Rio de Janeiro. S/d.

Martinez, Paulo Henrique. Um mestre perturbador. In: Florestan Fernandes ou o sentido das coisas. (org). Martinez, Paulo Henrique. São Paulo: Boi tempo, 1998.

Marx, Karl. A Ideologia Alemã – Hucitec. São Paulo, 1999.

Marx, k.; Frederich Engels. Trabalho Assalariado e Capital. São Paulo: Global 1980.

Mota, Carlos Guilherme. Florestan: memória e utopia. In: Florestan Fernandes ou o sentido das coisas. (org). Martinez, Paulo Henrique. São Paulo: Boi tempo, 1998.

OLIVEIRA, Marcos Marques de. O articulista Florestan Fernandes: ciência e política como base de uma pedagogia socialista. Tese de

Doutorado. Niterói, RJ, UFF. 2006.

17

Schnaiderman, Boris. Leituras de Florestan Fernandes: Vladimir Maiakóvski. In: Florestan Fernandes ou o sentido das coisas. (org).

Martinez, Paulo Henrique. São Paulo: Boi tempo, 1998.

Toledo, de Caio Navarro. Utopia e socialismo em Florestan Fernandes.

In: Florestan Fernandes ou o sentido das coisas. (org). Martinez, Paulo Henrique. São Paulo: Boi tempo, 1998.

Valente, Ivan. Florestan, o PT e o socialismo. In: Florestan Fernandes ou o sentido das coisas. (org). Martinez, Paulo Henrique. São Paulo: Boi tempo, 1998.

#### REVISTA

Antônio, Cândido. Para saudar um grande homem. Revista ADUSP, edição especial, outubro de 1995.

Florestan Fernandes. Universidade e talento. Revista ADUSP, edição especial, outubro de 1995.

## DA FÁBRICA À ESCOLA: ESCOLA NOVA E PEDAGOGIA DA QUALIDADE TOTAL

José Rômulo Soares, Doutor, romulosoaresjr@yahoo.com.br, UECE.

O nascimento da sociedade moderna, liberal e contratual do século XVIII, efetivou o poder burguês na direção social. A nova classe dirigente, a burguesia, pretendia criar uma sociedade formada por proprietários livres e por trabalhadores também livres.

A burguesia fará, a partir daí, todo esforço para romper com o passado medieval, tanto no nível infra-estrutural, como superestrutural. Sobre este esforço, vale a pena transcrevermos um trecho, embora um pouco longo, de Marx e Engels, sobre o caráter revolucionário da burguesia:

A burguesia, sempre que obteve o domínio, pôs termo a todas as relações feudais, patriarcas e idílicas. Desapiedadamente, rompeu os laços feudais heterogêneos que ligavam o homem aos seus „superiores naturais“ e não deixou restar vínculo algum entre um homem e outro além do interesse pessoal estéril, além do „pagamento em dinheiro“, insensível. Afogou os êxtases mais celestiais do fervor religioso, do entusiasmo cavalheiresco, do sentimentalismo filisteu nas águas geladas do calculismo egoísta. Converteu mérito pessoal em valor de troca. E no lugar de inumeráveis liberdades privilegiadas irrevogáveis, implantou essa liberdade única, inescrupulosa – mercado livre. Em uma palavra, substituiu a exploração velada – por ilusões religiosas e políticas pela exploração aberta – imprudente, direta e brutal. (...) Reduziu a relação familiar a uma mera relação de dinheiro (...) Realizou

maravilhas que superaram de longe as pirâmides egípcias (...)" (Marx & ENGELS: 1997, p. 12, 13).

Ainda sobre seu caráter revolucionário, Marx afirma: "A burguesia, não pode existir sem revolucionar, constantemente, os instrumentos de produção e, desse modo, as relações de produção e, com elas, todas as relações da sociedade" (Marx & ENGELS: 1997, p. 13).

Este novo modo de produção industrial e urbano, tendo como base de sustentação a grande indústria, que conquistara o resultado de diversos avanços científicos e tecnológicos, principalmente com a introdução da maquinaria no processo produtivo, viria divulgar uma concepção de mundo que estivesse de acordo com a garantia de continuidade dele. Nesse aspecto, os ideais iluministas, que tentavam conciliar valores universais com interesses individuais, seriam o sustentáculo para a continuação da defesa das bandeiras revolucionárias relativas à liberdade, igualdade e fraternidade, base filosófica do humanismo burguês.

Traria também uma concepção de harmonia universal, visando atender às necessidades de mundialização inerente ao capital, no sentido de tentar resolver suas próprias crises de superprodução. Este caráter cosmopolita da burguesia viria contribuir para a construção de uma visão da totalidade social, no sentido da classe trabalhadora, sua maior inimiga, compreender a importância do internacionalismo no enfrentamento com a classe dominante, o que levaria a Marx e Engels no Manifesto Comunista ao apelo à união de todos os trabalhadores do mundo, no intuito da realização da revolução socialista mundial.

A explicação da realidade pela via das grandes narrativas, e num sentido totalizante, no entanto, não superaria a contradição teoria versus prática, mas, ao contrário, a aprofundaria, visto que o novo modo de produção mantinha uma sociedade de classes, separando possuidores e despossuídos, além de fragmentar cada vez mais o processo de trabalho nas fábricas, transferindo diversas atividades manuais para as máquinas, e dando ao trabalho um caráter abstrato.

Além dos seus métodos de trabalho, que mantêm estreitas relações com as necessidades de manutenção da sociedade do capital, o próprio fundamento da sociabilidade burguesa, que é a defesa da propriedade privada, é também sua essência, como causa e consequência da divisão entre os homens e da separação entre teoria e prática.

Apesar de não ter criado a propriedade privada, a burguesia será sua maior defensora e usará de todos os recursos materiais e espirituais, inclusive a violência física ou simbólica, para defendê-la.

Como se dá no contexto da modernidade burguesa, a relação entre os homens quanto à contradição necessidade versus liberdade, já que esta é formada por homens livres? Chauí diz que a física moderna de Galileu (1564-1642), Bacon (1214-1294) e Descartes (1596-1650), modifica a teoria da causalidade, reunindo as quatro causas de Aristóteles, em apenas duas, pois considerava

(...) que a natureza age de modo inteiramente mecânico, isto é, como um sistema necessário de relações de causa e efeito, tomando a causa sempre e exclusivamente no sentido de causa motriz e eficiente (CHAUÍ, 1981, p. 11, 12).

Nesse sentido, diz ainda a referida filósofa, que não há causas finais na natureza, embora se conserve no plano metafísico, além da causa eficiente, a causa final, que se refere “a toda ação voluntária e livre, ou seja, refere-se à ação de Deus e à dos homens” (CHAUÍ, 1981, p. 12).

Esta separação abrirá espaços para interpretações prejudiciais ao desenvolvimento humano, como em Descartes, que identifica o corpo humano como “Animal máquina”, ou seja, um autônomo, uma máquina natural que obedece à causalidade eficiente por sua vontade e pro isto é livre. Esta liberdade, diz Chauí, “se caracteriza pela união de um corpo mecânico e de uma vontade finalista” (CHAUÍ, 1981, p. 13) movida pelo espírito, num sentido estritamente idealista, e se realiza pelo trabalho, “uma das expressões privilegiadas do homem como ser natural e espiritual” (CHAUÍ, 1981, p. 13).

A autora acima citada relaciona o sentido do predomínio agora da valorização do trabalho com as necessidades atuais do desenvolvimento da nova sociedade que precisava convencer milhares de trabalhadores livres a exercer suas funções obreiras na indústria. Diz ainda que esta sociedade produziu dois tipos de homens livres: o burguês, proprietário privado, e o trabalhador, despojado de meios para trabalhar.

O lado livre e espiritual do trabalho é o burguês, que determina os fins, enquanto o lado mecânico e corpóreo do trabalho é o trabalhador, simples meio para fins que lhes são estranhos. De um lado, a liberdade. Do outro, a necessidade, isto é, o automático. (CHAUÍ, 1981, p. 16).

Temos, nesta realidade, um homem não-homem, estranhado, que, num sentido lukacsiano, não realiza um pôr teleológico livre, porquanto não se satisfaz como ser humano naquela

atividade, que é a parte vital da sua própria construção, entendida num plano ontológico, que é o trabalho.

Sendo, portanto, uma sociedade de classes, como agirá a burguesia em relação à educação escolar? Saviani (1994) sustenta que esta instituição nasceu com a divisão dos homens em classes, o que a burguesia entende muito bem. Deste modo, para manter sua própria sociabilidade, a burguesia criará uma escola para os proprietários e outra para os não-proprietários, ou seja, os primeiros terão um lugar para exercitar o diletantismo ou as coisas do espírito, sendo formados para pensar e dirigir, enquanto os últimos serão preparados para a produção. Como afirma Arroyo (1985), para estes, as únicas portas que estarão abertas serão as das fábricas, das prisões e dos manicômios. Serão, portanto, treinados de acordo com as necessidades do mercado de uma sociedade não planejada e receberão educação em doses homeopáticas de acordo com as necessidades do avanço tecnológico, como já dizia Adam Smith (1723-1790). Receberão se preciso cursos rápidos de atualização e de requalificação para melhor realizarem a mais-valia.

Na forma atual que toma o processo de produção capitalista, que é o modelo toyotista, os trabalhadores (que o capital agora quer denominar de colaboradores ou trabalhadores do conhecimento), enriquecerão suas tarefas, enriquecerão seus patrões, mas ainda não se enriquecerão, já que produzirão maior quantidade de mais-valor, através do avanço tecnológico, enquanto assistem ao seu empobrecimento. A fórmula usada hoje pelo capitalismo mundial parece ser uma forte dose de darwinismo social, junto a elementos da teoria do capital humano e até da teoria da população (Malthus). Como demonstra Forrester (1997), há uma multidão de seres humanos que deixaram de ter razão de existir, já que para a lógica do sistema, estes não são mais necessário á obtenção do lucro e não há lugar para os mesmos no mundo do trabalho. Sem função social, resta ao sistema “(...) destruir o estatuto dos humanos, deteriorar vidas ou até dizimá-las.” (FORRESTER, 1997, p. 31).

É neste sentido que o capitalismo hoje se articula na busca de superação de sua crise estrutural, marcada pela queda da taxa de lucro, pelo aumento da taxa de juros e pela destruição de suas forças produtivas, devido à crise de superprodução. Sobre a atualidade deste fenômeno, é importante fazermos uma citação de Marx e Engels:

(...) a moderna sociedade burguesa (...) assemelha-se ao feiticeiro (*Hexenmeister*) que há não pode controlar as potências infernais por ele postas em movimento. Há mais e uma década, a história da indústria e do comércio não é senão a história da revolta das forças produtivas modernas relações de produção, contra as relações de propriedade que são a condição de existência da burguesia de seu domínio. Basta mencionar as crises comerciais que, com seu periódico retorno, põe em questão e ameaçam cada vez mais a existência de toda a sociedade burguesa. Nas crises comerciais é destruída regularmente um grande parte não só dos produtos fabricados, como também das forças produtivas já criadas (...). A sociedade vê-se repentinamente reconduzida a um estado de barbárie momentânea; é como se uma situação de miséria (*eine Hungersnot*) ou uma guerra geral de extermínio houvessem suprimido todos os meios de subsistência; o comércio e a indústria parecem aniquilados, por quê? Porque a sociedade possui demasiada civilização, demasiados meios de subsistência, demasiada indústria, demasiado comércio. As forças produtivas disponíveis já não favorece mais o desenvolvimento das civilizações burguesas de propriedades (...). As relações burguesas tornaram-se estreitas demais para conter a riqueza por elas mesmas criada. E de que modo a burguesia vence tal crise? De um lado, através da destruição forçada de uma massa de forças produtivas; de outro, através da conquista de novos mercados e da exploração mais intensa dos antigos. De que modo, portanto? Mediante a preparação de crises mais gerais e mais

violentas e a diminuição dos meios de evitá-las. (MARX & ENGELS, 1997, p. 71, 72).

Eis uma contradição fundamental do capitalismo monopolista contemporâneo, que alcançou alto desenvolvimento de suas forças produtivas, junto ao nível de mundialização de seu domínio, nunca antes visto, ao passo que aprofunda as desigualdades e a exclusão, inclusive no interior dos países centrais, revelando uma forte contradição entre as forças produtivas e as relações de produção vigentes.

Dessa forma, o capitalismo monopolista reestrutura suas relações em todos os setores da vida social, dentre os quais se destaca a educação, em estreita relação com os interesses econômicos das forças imperialistas mundiais. Estas, representadas pelos grandes conglomerados econômicos internacionais, com sede nos países centrais, e com o controle do aparelho estatal destes e dos países periféricos.

Nessa nova fase de desenvolvimento, ou nova revolução científico-técnica, nos diz Saviani (1994), as próprias operações intelectuais são transferidas para as máquinas, que alcançaram um alto grau de complexidade e exigem maior poder de abstração, formação geral sólida e a capacidade de manejar conceitos. Tais necessidades da produção irão definir as políticas de organismos internacionais, como BIRD, OCDE, NAFTA, UNICEF, OIT etc., que influenciarão os ministérios de educação de quase todos os países do mundo na redefinição de seus projetos educacionais e de formação profissional.

Assim, erguem-se novas propostas de organização e administração da sociedade, das empresas e da educação. Desta forma, são propostas novas políticas e novos processos que visam redefinir o sistema educacional, de modo a atender às novas necessidades da sociedade do capital. É nesse contexto e, somente nele, que devemos buscar compreender a redefinição de uma pedagogia para a escola e não só para ela, pois, esta nasce na fábrica, nas relações de produção, e deve a todo custo ser remetida à toda sociedade e influenciar todo o seu modo de vida.

Tal pedagogia, devemos lembrar, não surge magicamente da cabeça de algum teórico iluminado, nem da bondade ou maldade de alguns intelectuais a serviço do capital, mas é fruto das reais necessidades do movimento da sociedade capitalista e da busca de solução das suas crises e principalmente, como enfrentamento à organização operária.

Antunes (1995) refere-se à atual crise capitalista que toma sérios contornos a partir de 1973, caracterizada pela queda da taxa de lucro nos países centrais, aliada a uma forte tendência recessiva, que, junto com o desenvolvimento da tecnologia, tem causado a destruição das forças produtivas, alto índice de desemprego e empobrecimento da população em todo mundo, fatos característicos do que Marx denominou de crise de superprodução.

Assistimos, também, a um grande número de falências e fusões (leia-se absorções) de empresas e ao crescente domínio do capital monopolista, que hoje atua como empresas transnacionais. O momento também é caracterizado pelo enfraquecimento dos estados nacionais frente a este poder.

A materialidade das relações sociais é marcada pela imposição das forças do capital monopolista, cada vez mais concentrado e centralizado, reforçador do imperialismo do grupo que detém o capital industrial, financeiro e comercial, que aumenta seu poder sobre as economias dependentes. Assistimos ainda ao fracasso das teorias que pregam o

evolucionismo econômico e ao retorno do darwinismo social, pois a sociedade assume caráter cada vez mais excludente, inclusive nos países centrais, onde crescem o desemprego, o crime e a prostituição e o tráfico de drogas.

É neste contexto que queremos desconstruir o discurso dominante de que temos uma economia globalizada e homogênea, mediada pela mão invisível da concorrência. Esta é uma das grandes ilusões que têm sido vendidas nos últimos tempos e que muitos têm absorvido acriticamente, pois o que ocorre, na realidade, é o que Chesnais (1996) chama de mundialização do domínio do capital, processo que se dá sob bases altamente desiguais e combinadas, impositoras das regras necessárias à continuação do domínio do grande capital, e onde o protecionismo estatal e o desvio de recursos públicos para o setor privado, em detrimento dos setores sociais, atuam de forma eficiente, ao mesmo tempo em que aprofunda-se o fosso existente entre países pobres e ricos e entre as classes sociais no interior destes.

Todo este movimento se dá na luta do capital por sua própria sobrevivência, que deve, em primeiro lugar, atacar os trabalhadores e suas organizações, flexibilizando as relações do trabalho, investindo em tecnologia e criando uma nova pedagogia para a fábrica. Para Freitas, É o capitalismo reagindo e tentando deter a história. Tentando postergar seu fim. Através da implantação de novas formas de exploração do homem que garantam mais algum tempo de sobrevida a uma forma de organização social apodrecida (FREITAS, 1994, p. 121).

Na nova organização da produção, que é o modelo toyotista, participação, criatividade e autonomia são palavras chaves para se alcançar os objetivos. A participação se dá com o envolvimento nas atividades dos grupos, já que o trabalho em equipes é usado regularmente neste novo modelo, e a criatividade deve ser um elemento essencial na resolução de problemas complexos que por ventura venham a acontecer durante a produção. O conceito de autonomia está estreitamente relacionado à iniciativa, em tomar decisões, e como nos dois anteriores, ao “vestir a camisa” da empresa, já que para o discurso do toyotismo não existe confronto entre o capital e trabalho, pois todos são “funcionários, parceiros, associados, membros da tripulação”, ou ainda, “colaboradores.” O conhecimento, aliado à informação, é considerado fator preponderante para medir a competência do indivíduo. Daí decorre a necessidade de uma formação básica de uma cultura geral, que, aliadas à formação continuada daquele que realiza as tarefas, o instrumentalizarão para o exercício das atividades complexas da era tecnológica.

Esta nova era parece exigir trabalhadores polivalentes, rompendo portanto com o trabalhador parcial do taylorismo/fordismo. Exige um trabalhador sempre disposto a aprender e a aprender a fazer, já que a tecnologia avança a cada dia, e a concorrência sempre beneficia quem está na frente, em nível de maquinaria.

O trabalho deve ser de máxima qualidade para total satisfação do cliente, que alcança grande poder, na nova era, inclusive escolhendo o modelo e a qualidade do produto que deseja (um carro, por exemplo), antes mesmo de ser fabricado. Temos, assim, o rompimento da produção em massa, artifício usado como forma de combater a superprodução. Segundo Lima (1995, p. 44, 45), o novo trabalhador precisa possuir os seguintes pares contraditórios de características: competição e cooperação, individualismo e solidariedade, autonomia e obediência, questionamento e integração, sensibilidade e dureza, desconfiança e intimidade. Deve ainda ser generoso, viril, simpático, emocionalmente controlado, fanático pela empresa, eliminador

de dúvidas e de remorsos, megalomaníaco, teatral e jogador. As últimas características devem ser desenvolvidas especialmente pelos gerentes.

#### **PEDAGOGIA DA QUALIDADE TOTAL E ESCOLA NOVA**

O capitalismo internacional, e suas novas formas de organização e gestão de empresas, busca transferir para todas as instituições da sociedade, quer sejam públicas ou privadas, os tipos de relações necessárias à manutenção de seu domínio.

Além das mudanças ocorridas no aspecto organizacional e gerencial, o sistema atua cotidianamente no nível superestrutural, objetivando mudar o estilo de vida, os costumes, a cultura e o lazer, como as relações parentais de amizade e sexuais.

O sistema educacional e a organização escolar não poderiam deixar, portanto, de serem alvo das mudanças pretendidas pelo capitalismo, neste momento de tentativa de reestruturação de sua produção, já que a própria natureza desta última parece exigir um ajuste substancial nos primeiros, para que o capital possa melhor atingir seus objetivos. As reformas de ensino propostas pelos ministérios de educação, em todos os graus, principalmente no ensino técnico e profissionalizante, não podem ser compreendidas sem levarmos em conta essa realidade.

Todas as reformas propostas visam alcançar os objetivos traçados pelo Banco Mundial, OCDE, FMI, UNESCO etc., que têm insistido na formação básica comum (currículo nacional) aliada ao atendimento das peculiaridades ou vocações das regiões (mercado local), com o intuito de preparar mão de obra para disputar a empregabilidade do mercado de trabalho.

Como no processo produtivo, o novo discurso presente na educação propõe a participação, a criatividade e a autonomia, entendidas como adesão ao projeto político-pedagógico traçado no topo da hierarquia e na busca de parcerias com o setor privado para financiar as atividades da escola. Para os teóricos da nova pedagogia escolar do capital, a escola deve, como toda empresa, ser eficiente na prestação de seus serviços ou na oferta do seu produto, no caso a educação, para interia satisfação dos clientes, os alunos e seus pais, que também devem participar ativamente no processo interno de tomada de decisões. Esta instituição deve racionalizar recursos humanos e materiais, buscando sempre maior qualidade, para que possa ser avaliada como ótima e receber sempre mais recursos públicos ou privados.

Estreitamente ligada ao processo de produção toyotista, e nascida com ele, a Pedagogia da Qualidade Total se coloca como aquela que irá organizar, de modo teórico e prático, os interesses do processo de acumulação flexível, pretendendo relacionar educação e trabalho, no sentido de rearticular o domínio das forças do capital.

A didática desta nova pedagogia prioriza o trabalho em grupo e o método de solução de problemas, ao mesmo tempo em que valoriza a experiência anterior, reserva importante papel à comunicação e estimula o controle da emoção, todos aspectos advindos da pedagogia da fábrica. Segundo seus defensores, a escola ensinará efetivamente essas habilidades e competências, em nome do desenvolvimento econômico e social, o que entendemos como defesa do processo de reestruturação pós-fordista.

Este discurso vem sendo assumido há mais de dez anos pelo Banco Mundial (BIRD), pelo Fundo das Nações Unidas Para a Infância (UNICEF) e, em consequência, por vários países, em seus planos decenais de educação, dentre os quais, o Brasil:

Para o país se desenvolver, impõe-se um profundo ajuste econômico e financeiro, que torne possível um novo mundo de imersão na ordem econômica internacional (...) serão necessários novos critérios de planejamento educativo e das relações entre a escola e a sociedade (...) Formar cidadãos para o pluralismo, para o senso de tolerância, de solidariedade e de solução pacífica dos conflitos (BRASIL, 1983, p. 21, grifos nossos).

A constituição de uma nova pedagogia do capital, elaborada a partir das necessidades inerentes à continuação da sociabilidade burguesa, deve ser compreendida no contexto caracterizado não só pela crise do capitalismo mundial, mas também pelo fracasso do socialismo real e pelo consequente fim da guerra fria.

Frente ao clima de desordem e caos experimentado nos grandes centros urbanos, à irrazão presente no fanatismo religioso e na violência sem limites, ao caráter fragmentado e fugido do quadro social e à tendência ao niilismo, aspectos superficiais da realidade, bem descritos pelos autores pós-modernos, o capital tenta articular as formas mais eficazes de atuação para garantir sua continuação, sendo hoje um gigante de pés de barro. Ao mesmo tempo em que tenta se impor como modelo único, já que “a história acabou” (FUKUYAMA, 1992) e as utopias morreram, a sociedade do capital é obrigada a assistir à explosão das contradições inerentes à sua estrutura, reveladas na crescente exclusão social, na qual busca convencer, pela ideologia, que estes fenômenos são simples disfunções relacionadas a desvios do comportamento humano, ao egoísmo, a radicalismo estéreis ou a fanatismo políticos ou religiosos. Busca desesperadamente esconder a ponta desse *iceberg*, do qual não conhecemos suas últimas dimensões, com vistas à sua própria sobrevivência. Como estratégia, combina controle e participação, no intuito de reprimir e se manter, ao mesmo tempo em que cria a ilusão de que é eficiente economicamente e democrático socialmente.

Seguindo este raciocínio, Colete Ramos declara não acreditar em gestão autocrática que tenha por base a dominação. Fundamentada em Deming e em Glasser, a autora diz que esse modelo administrativo “(...) transforma dirigentes e trabalhadores em adversários (...) e (...) não funciona porque conduz a um trabalho de baixa qualidade” (RAMOS, 1992, p. 45). A autora aposta nas mudanças internas de caráter organizacional, imputando a elas a capacidade de resolver problemas profundos, como, por exemplo, o antagonismo de classe, que a mesma finge nem conhecer. Sua pedagogia da Qualidade Total, aponta menos para a democracia e mais para o controle.

O controle se dá com vistas à concentração e à centralização, onde o capital recorre ao aparato ideológico e, quando necessário, aos órgãos de repressão. A democracia tem como principal exemplo a representação parlamentar e o desejo de cooptação de todos para que executem “com participação”, o que já foi decidido no topo da hierarquia. Este processo deve acontecer sem conflitos, já que o fantasma do comunismo não mais assombra e que as diferenças entre os homens são secundárias, pois suscita a competição, onde deve vencer a criatividade e a competência. Neste contexto, a combinação de teoria comportamental (centralização, eficiência, objetividade, racionalização, planejamento vertical, etc.), e liberalismo virtual (falsa participação, falsa democracia, falsa criatividade e trabalho em grupo), revela o verdadeiro simulacro que é o conceito de liberdade definido pela nova pedagogia do capital presente na fábrica (o toyotismo) e na escola (a Pedagogia da Qualidade Total).

Seu conceito de autonomia, criatividade e participação repousa nos argumentos que acabamos de citar, ou seja, na mera execução de tarefas já decididas pelo grupo social dominante. Este conceito tem o mesmo sentido no pragmatismo. Em ambos, participação e criatividade devem ser instrumentos de uso utilitário de raciocínio daqueles que realizam as tarefas, que devem colocar sua inteligência a serviço do estabelecido para melhorá-lo, mas jamais para modificá-lo em sua essência. O indivíduo crítico exigido é um crítico das aparências. Como exemplo, vejamos as palavras de Lourenço Filho:

A educação deve aspirar, sem dúvida, ao desenvolvimento das capacidades do pensamento crítico independente, em cada pessoa existente. Mas tal desenvolvimento não se dá no vazio, fora dos costumes e tradições culturais, sejam técnicas, científicas, artísticas ou religiosas, nem é possível também sem que, nos indivíduos, se estabeleçam sentimentos de lealdade do indivíduo a grupos e instituições, que tudo isso conservem. (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 250, 251).

Aliado ao conceito de autonomia, temos a proposta de descentralização, que pode ser identificada, tanto na escola nova, quanto na P.Q.T, como tendo objetivos semelhantes aos acima citados, somados à famosa participação da comunidade, hoje tão em moda, que transforma autonomia em adoção de parcerias da instituição pública escolar com empresas financiadoras das atividades da escola, e com a crescente retirada da responsabilidade do estado sobre esta.

Para os escolanovistas, no entanto, a escola deveria ser financiada com recursos públicos, ponto discordante entre Escola Nova e P.Q.T, que defende o contrário, verdadeiro retrocesso político na perspectiva dos interesses populares.

A relação entre trabalho e educação aparece como ponto de interesse central tanto na Escola Nova, como na P.Q.T Este, como todos os outros aspectos destas propostas, revela o tipo de sociedade que desejam defender.

Anísio Teixeira, (1994, p. 81), aliás, mostrou-se bastante claro, ao dizer que não desejava construir o socialismo, mas “(...) o melhor capitalismo (...) no qual o trabalho (...) não se conservasse servil (...).” Vejamos de forma mais completa suas palavras:

A escola pública universal e gratuita não é doutrina especificamente socialista, como não é socialista a doutrina dos sindicatos e do direito à organização dos trabalhadores, antes são esses os pontos fundamentais por que se afirmou e possivelmente ainda se afirma a viabilidade do capitalismo ou remédio e o freio para os devidos que o tornariam intolerável.

A sobrevivência do capitalismo, em grande parte do mundo, não se explica senão por esses dois recursos ou instrumentos de defesa contra a desigualdade excessiva que o capitalismo provocaria e provoca sempre que faltam ao povo escola pública e sindicato livre (TEIXEIRA, 1994, p. 81).

Embora possamos identificar discordância entre as duas teorias quanto à melhor forma de gerir o capitalismo, pois é claro, para nós, que o toyotismo hoje defende a desigualdade e ataca a organização dos trabalhadores, a defesa do modelo democrático acidental os une. Neste sentido, a defesa da liberdade transforma-se em nível ideal, no direito de competir. A sociedade de classes deve ser mantida, embora em Teixeira assuma o caráter de uma sociedade de “(...) classes abertas e de livre e fácil acesso (...)” (TEIXEIRA, 1994, p. 81).

O trabalho toma, como em toda sociedade, o papel de construtor social, e a educação, o de elemento necessário ao acesso ao primeiro. Para a Escola Nova, a união entre ambos instala a competência necessária ao exercício da cidadania:

(...) Percebemos hoje melhor que o trabalho, o treino depois de uma boa educação geral, pela profissional, faz e mais facilmente prática, pelos estágios de serviço, acompanhados de estudos intensivos ligados a essa prática. (TEIXEIRA, 1994, p.153).

Para a P.Q.T., essa educação geral objetiva proporcionar, em nível cognitivo, capacidades de generalização, no qual o trabalho possa adquirir:

(...) Habilidades de comunicação e expressão oral e escrita, de cálculo e raciocínio lógico, estimulando a criatividade, a capacidade decisória, habilidade na identificação e solução de problemas e, em especial, de saber como aprender (...) (MEC, 1993, p.37).

É, portanto, uma visão meramente instrumental do saber, atingindo também a necessidade da polivalência exigida pelo mercado de trabalho, ora para manter a concorrência entre trabalhadores, ora como necessidades do próprio processo de produção e ora, à moda dos economistas filantropos, para facilitar o acesso a um novo emprego, em caso de demissão.

É, pois, neste contexto que Escola Nova e P.Q.T. defendem uma pedagogia da atividade, onde pensamento e ação estejam unificados, e o trabalho em equipe seja a regra, com que pretendem romper com o dualismo teoria versus prática e oferecer democracia e liberdade para indivíduos autônomos e participativos.

Ora, estas pedagogias apresentam-se, para nós, como idealistas, portadoras de discursos que não condizem com a realidade das relações econômicas, políticas e sociais às quais o mundo hoje assiste e assistiu, à época de Teixeira, embora hoje agravados, com a imposição dos interesses do capital monopolista, em contraposição à qualquer perspectiva de ideias libertadoras e igualitárias.

Ademais, são pedagogias que, ao comprometerem-se com a defesa da propriedade privada, não conseguem romper com a contradição teoria versus prática, já que esta encontra sua raiz justamente naquela. Decorre daí, que sua concepção de cidadania, mesmo em seu conteúdo burguês, também fica afetada, pois, ao proporem promover o homem pela educação e pelo trabalho, ou pela união de ambos, continuam a manter o sentido alienado desta relação, pois separam a sociedade em proprietários e não-proprietários, onde predominam os interesses dos primeiros.

São, pois, pedagogias que enfatizam o aspecto técnico, prático, utilitário, instrumental e imediatista, no intuito de colocar a relação trabalho/educação a serviço dos interesses do pragmatismo econômico da sociedade do capital e continuar a produzir “homens partidos”, como já denunciava Drummond<sup>1</sup>.

1 Cf. o poema “nosso tempo”, de Carlos Drummond de Andrade.

#### REFERÊNCIAS

ANDRADE, C. D. de. Rosa do povo. Rio de Janeiro: Record, 1997.

- ARROYO, M. A escola possível é possível? In: ARROYO, M. Da escola carente à escola possível. São Paulo. Edições Loyola, 1985.
- ANTUNES, R. Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 3. ed. São Paulo: Cortez; Campinas,SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1995.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de educação Fundamental. Plano Decenal de Educação para Todos. 1993-2003. Brasília: MEC, 1993.
- CHAUÍ, M. O que é ideologia. São Paulo: Editora Brasiliense. 1981. (Coleção Primeiros Passos).
- CHESNAIS, F. A mundialização do capital. Tradução: Silvana Finzi Foá. São Paulo: Editora Xamã, 1996.
- FORRESTER, V. O horror econômico. Tradução: Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1997.
- FREITAS, L. C. “Neotecnismo e formação do educador.” In: ALVES, N. (Org.) Formação do educador: pensar e fazer. São Paulo: Cortez, 1992.
- FREITAS, L. C. Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática. Tese (Livre Docência). 1994. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- LIMA, M. E. A. Os equívocos da excelência. As novas formas de sedução nas empresas. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- LOURENÇO FILHO, M. B. Introdução ao estudo da Escola Nova. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- MARX, K & ENGELS, F. Manifesto do partido comunista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. (Coleção Clássicos do Pensamento Político).
- MARX, K. (1996a) Para a crítica da economia política (Os Pensadores). São Paulo: Nova Cultural, 1996.
- RAMOS, C. Excelência na educação: a escola da qualidade total. Rio de Janeiro: Qualitymark Editora, 1992.
- RAMOS, C. Pedagogia da Qualidade Total. Rio de Janeiro: Qualitymark Editora, 1994.
- SAVIANI, D. “O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias” in FERRETI, C. J. et all. Novas tecnologias, trabalho e educação. Um debate multidisciplinar. Petrópolis (RJ): 1994.
- TEIXEIRA, A. Educação não é privilégio. Rio de janeiro: Ed. UFRJ, 1994, 5<sup>a</sup> edição.

## **O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: A ESCRITA ESPONTÂNEA COMO COMPONENTE DESSE PROCESSO**

Amanda Nunes Pereira <sup>1</sup>  
amandanunes-1@hotmail.com  
Graduanda em pedagogia pela UFPB  
Laize Helena Alves da Silva <sup>2</sup>  
Graduanda em pedagogia pela UFPB  
laizinha\_helena@hotmail.com  
Anara Nunes pereira  
3 Graduanda em pedagogia pela UFPB  
anaranunes@hotmail.com  
Geralda Macedo (Orientadora) <sup>3</sup>  
Professora Doutora em educação da UFPB  
manamacedo@uol.com.br

**Resumo:** Apresentamos, neste artigo, considerações fundamentais para o entendimento dos processos de alfabetização na teoria tradicional e construtivista. Discutiremos um olhar sobre experiências vivenciadas por uma criança do quarto ano do ensino fundamental ao produzir escritas espontâneas. No primeiro momento faremos uma breve retrospectiva sobre os processos de natureza sintéticas e analíticas veiculadas a alfabetização e sobre a perspectiva construtivista/discursiva apoiado-nos em autores como Emilia ferreiro, Bregunci, Cesca, Smolka, Ana Teberosky entre outros. No segundo momento contextualizaremos os caminhos percorridos pela criança ao experenciar sua produção textual como também nossa análise sobre este evento linguístico. Pudemos concluir que o processo de alfabetização leva tempo, e que a evolução de um estágio conceitual para o outro é inicialmente regulado pelo professo/a para em seguida ser autoregulado pela criança, e que é possível que a mesma criança se encontre em diferentes estágios conceituais simultaneamente.

Palavras-Chave: Processos de alfabetização, escrita espontânea, criança

## **A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO ÂMBITO DO PROEJA: A EXPERIÊNCIA DO COLÉGIO AGRÍCOLA VIDAL - UFPB**

Amanda Nunes Pereira  
Graduanda em Licenciatura em Pedagogia/UFPB. E-mail: [amandanunes-1@hotmail.com](mailto:amandanunes-1@hotmail.com)  
Diogo Fernandes da Silva  
Professor do Departamento de Ciências Sociais Aplicadas/UFPB. E-mail: [diogofernan@yahoo.com.br](mailto:diogofernan@yahoo.com.br)  
Laize Helena Alves da Silva  
Graduanda em Licenciatura em Pedagogia/UFPB. E-mail: [laizinha\\_helena@hotmail.com](mailto:laizinha_helena@hotmail.com)  
Anara Nunes Pereira  
Graduanda em pedagogia/UFPB. E-mail: [anaranunes@hotmail.com](mailto:anaranunes@hotmail.com)

### **RESUMO**

Objetivo do nosso artigo é analisar as formas através das quais o Colégio Agrícola Vidal de Negreiros – CAVN/UFPB vem reagindo diante das novas situações e referências postas pelas mudanças no mundo do trabalho à educação profissional no Brasil, observando como esta

repercute mais precisamente na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Para tanto, se propõe a, sob tal contexto, reconstituir a trajetória social e institucional do CAVN/UFPB, situando as principais mudanças verificadas ultimamente quanto ao papel que vem desempenhando localmente no campo da educação profissional e identificar, entre os agentes diretamente envolvidos no CAVN, suas referências sobre educação profissional na modalidade Proeja. A metodologia adotada é de caráter qualitativo e utiliza os seguintes procedimentos: análise bibliográfica; análise documental abrangendo documentos nacionais e locais, técnicos, institucionais e pedagógicos; procedimento de observação direta e entrevistas semi-dirigidas com gestores e professores, do CAVN. A partir da nossa pesquisa percebemos dois momentos distintos na Instituição: *o momento da Reforma de 1997, que separou a educação propedêutica da educação técnica e que impossibilitou a ampliação do CAVN*; e o atual Decreto 5.154/04, que resgata o caráter público da educação profissional, e tem como elemento central a integração entre as modalidades de ensino.

Palavras-Chave: Mudanças no Mundo do Trabalho, PROEJA, Educação Profissional, Reforma do Ensino Técnico, CAVN.

## **GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: DESAFIO DO SÉCULO XXI**

Amanda Nunes Pereira\*

Graduanda em Licenciatura em Pedagogia/UFPB. E-mail: amandanunes-1@hotmail.com

Laize Helena Alves da Silva\*

Graduanda em Licenciatura em Pedagogia/UFPB. E-mail: laizinha\_helena@hotmail.com

Anara Nunes Pereira\*

Graduanda em pedagogia/UFPB. E-mail: anaranunes@hotmail.com

Maria Aparecida Valentim Afonso- orientadora<sup>1</sup>

Professora do Departamento de Ciências Sociais Aplicadas/UFPB

.E-mail:aparecida.valentim@gmail.com

Resumo: Apresentamos, neste artigo, as discussões consideradas fundamentais para o entendimento dos princípios e bases da gestão democrática. Discussões essas, que se tornaram possíveis graças a uma experiência desenvolvida na disciplina Estágio Supervisionado em Gestão Escolar em uma escola estadual do município de Solânea, PB. No primeiro momento, ressaltamos os caminhos para a construção de uma gestão escolar democrática, apoiando-nos em autores como Libâneo, Luck, Veiga, Oliveira, Aranha e, em seguida, apresentamos a experiência vivenciada, pela qual observamos e participamos do processo de eleição do gestor da referida instituição. Pudemos concluir que a escola, para efetivação da gestão democrática participativa, precisa aperfeiçoar os conhecimentos acerca da gestão bem como promover o envolvimento de toda a comunidade escolar nas decisões e nos espaços participativos da escola, fato esse que ainda não acontece na instituição.

Palavras-chaves: Gestão democrática, estágio supervisionado, escola.

## **ANISIO TEIXEIRA E O PAPEL DA EDUCAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA**

Thacyana Karla de Araújo Ferreira – Graduada em Licenciatura Específica em Língua Inglesa - UVA e Graduanda em Serviço Social, [thacy-mp@yahoo.com.br](mailto:thacy-mp@yahoo.com.br), UECE

Glória Maria Tomé de Souza – Graduanda em Pedagogia, [gmts2228@yahoo.com.br](mailto:gmts2228@yahoo.com.br), UECE

José Rômulo Soares – Doutor em Educação [romulosoaresjr@yahoo.com.br](mailto:romulosoaresjr@yahoo.com.br), UECE.

Esta pesquisa objetiva compreender o impacto dos ideais democráticos de Anísio Teixeira no sistema educacional brasileiro. Vinculado ao campo da filosofia da educação, Teixeira participou do bloco de profissionais progressistas do movimento denominado de Escola Nova e foi um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, publicado em 1932. Este movimento tinha como base a reconstrução educacional do Brasil, a mudança de uma educação de cunho arcaico e especulativo por uma que se adequasse à nova realidade brasileira e a transformasse. No início de sua luta pela educação, Teixeira entrou em contato com as ideias advindas do pragmatismo norte-americano através de John Dewey, fato este que marcou decisivamente sua trajetória intelectual. Outras influências como a sua atuação direta em diversos cargos públicos na área educacional e o contexto político brasileiro que negava um regime democrático, foram elementos fundamentais para que o autor se constituísse como um defensor da educação. Partindo do pressuposto de que a educação promoveria a justiça social, Teixeira compreendia o ambiente escolar como um agente de transformação dos indivíduos e um meio de redistribuição dos bens sociais. Por isso o pensamento deste educador esteve sempre voltado à implantação de um sistema de educação capaz de atender ao modelo de sociedade industrial moderna que se formava no início do Século XX. A pesquisa possui caráter bibliográfico abordando obras como “Educação não é Privilégio” e “Educação é um Direito”. No decorrer das análises, temos constatado a atualidade do pensamento de Teixeira, diante da propalada importância da educação para a superação dos problemas da contemporaneidade. Portanto, é notório que sua atuação no contexto educacional brasileiro trouxe mudanças significativas e suas idéias ainda inspiram diversos autores que buscam compreender a dinâmica do processo educacional nas suas diversas dimensões. No entanto, a partir de um referencial teórico-metodológico crítico dialético, buscamos demonstrar os limites do pensamento liberal de Teixeira, embora suas propostas realmente não propusessem, de fato, mudanças estruturais na ordem capitalista, mas uma humanização das relações sociais.

Palavras-chave: Democracia, Educação, Pragmatismo

## **ESCOLA E ENSINO MÉDIO INDÍGENA TREMEMBÉ DE ALMOFALA – CE**

Maria do Socorro Sousa e Silva<sup>1</sup>

### **RESUMO**

O presente artigo objetiva registrar e refletir sobre o processo histórico dos Tremembé por educação, partindo da participação no Projeto de Pesquisa Formação e práticas Socioculturais da Juventude Rural e de estudos no Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Culturas Juvenis – GEPECJU da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA. Como também de uma experiência realizada na turma do Ensino Médio - EMIT na Escola Indígena Tremembé Maria Venâncio, onde foi ministrada aulas de Língua Espanhola. O campo de pesquisa foi o Município de Itarema no Estado do Ceará e teve como *lócus* o aldeamento de Almofala especialmente na comunidade da praia, cuja luta se dá pela implantação da Escola Diferenciada Indígena Tremembé – identificada como espaço de experiência/luta no processo de conquista por educação. Para atingir os objetivos propostos foram realizadas leituras, entrevistas, gravações e, o uso da coleta de dados pela experiência de ministrar aulas na Língua Espanhola, pela oralidade, pelo diário de campo, como também pela observação participante e oficinas com os alunos do Ensino Médio. Para fundamentar as análises, foram realizados estudos sobre cultura, escola, didática, participação, formação e outros. Nesse percurso investigativo, constata-se que os Tremembé compreendem a escola como elemento coletivo, fundamental e significativo para um novo sentido, como forma de garantir acesso a conhecimentos gerais como línguas estrangeiras, sem precisar negar as especificidades culturais. Assim, a luta pela implantação da Escola Diferenciada se fundamenta na compreensão de que é necessário fortalecer a identidade étnica e cultural através da participação coletiva.

**Palavras Chave:** Educação, Participação, Cultura, Didática, Formação.

### **INTRODUÇÃO**

Este trabalho objetiva registrar como se formou a história de luta dos Tremembé do aldeamento de Almofala por educação, tendo como primeira experiência a Escola Alegria do Mar, considerada como pioneira de uma luta que no decorrer do tempo foi transposta em face de convicção dos Tremembé de que era necessário lutar pelo reconhecimento/ regulamentação da Escola Diferenciada, cuja concepção necessariamente deveria atentar para a valorização da cultura Tremembé, produzida/gestada na prática social. Portanto, este trabalho descore

principalmente de experiência/luta no processo de conquista por escola enfatizando-se a partir da experiência realizada na turma do Ensino Médio - EMIT na Escola indígena Tremembé Maria Venâncio onde foi ministrada aulas de Língua Espanhola. O campo de pesquisa foi o Município de Itarema no Estado do Ceará e teve como *lócus* o aldeamento de Almofala especialmente na comunidade da praia, cuja luta se dá pela implantação da Escola Diferenciada Indígena Tremembé – identificada como espaço de experiência/luta no processo de conquista por educação. O artigo nasceu de uma experiência realizada através de aulas ministradas na disciplina de Língua Espanhola com alunos do Ensino Médio - EMIT. O objetivo era oportunizar aos estudantes um conhecimento intercultural e bilingue que possibilitasse os mesmos de compreender e falar a Língua Espanhola sem inibição e com segurança. Como resultado deste trabalho os alunos se comprometeram em fazer uma produção de vocabulário, ou seja, um dicionário Tremembé na Língua Espanhola que pudesse ser usado como material didático nas aulas das escolas indígenas. Boa parte do material recolhido durante as aulas ministradas serviu para diferentes produções, dentre as quais esta que aqui se apresenta.

A escola da comunidade da praia está dentre as dezoito escolas existentes no aldeamento, sete têm escolas diferenciadas e cada uma com sua trajetória de luta e, isso se deve ao fato de que esta escola tem uma história marcada pela força comunitária na organização e mobilização por educação, pois o povo Tremembé sempre soube que a escola seria um instrumento de fortalecimento cultural e de identificação, portanto uma forma de dizer as pessoas que ainda não acreditam que existe indígena no Estado no Ceará. Contudo, esse sentimento de conquista é uma forma de dizer que estão vivos e irão continuar lutando pelos sonhos e direitos.<sup>57</sup> É justo ressaltar que neste trabalho a sistematização tem sido fundamental, visto que as experiências no âmbito da escola em especial no ensino médio já vem acontecendo desde 2008. Assim, fazendo parte das atividades escolares dos próprios índios como parte do currículo das escolas indígenas. A contribuição foi sistematizar e analisar um material surgido por processo de ensino em sala de aula, através de oficinas e entrevistas completando-o com uma pesquisa mais aprofundada e transformando-o em material didático.

---

<sup>57</sup>Maria do Socorro Sousa e Silva. Pedagoga pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA, bolsista do CNPq no período de 01/08/08 a 01/08/09 para o Projeto de Pesquisa Formação e Práticas Socioculturais da Juventude Rural. Professora colaboradora da UVA. Aluna de especialização em Gestão de Organizações Sociais.

O registro desse material serve para equacionar a trajetória da educação, uma idéia que saiu da mente dos índios e passou a ser concretizada, graças a vontade e persistência da comunidade e parceiros.

Como metodologia de trabalho foi utilizada a pesquisa etnográfica associada a observação participante e a didática em sala de aula. A escolha dessa metodologia justifica-se pela necessidade de contar a experiência não a partir do olhar dos pesquisadores, mas partindo, prioritariamente, do olhar dos pesquisados. Ou seja, pretende-se compreender os fatos a partir da percepção dos próprios índios, respeitando sua cultura, seu modo de ser e ver a realidade. Na observação participante foi feito uso da coleta de dados pela comunicação com os alunos, pelo diário de campo instrumento usado pelos pesquisadores como recurso de registro através de dados e anotações relevantes. Desses contatos emergiu um rico material que ora sistematizamos - gravações, filmagens, fotos e diários de campo. Outra fonte importante foi a documental: escritos dos alunos em forma de cartazes, desenhos, poesias. Contudo, analisamos e usamos como fundamentos para o artigo.

Este trabalho encontra-se dividido em quatro partes complementares. Na primeira parte fizemos uma contextualização da primeira experiência dos Tremembé com educação na comunidade da praia, ocorrido na década de 90. Inclui-se as análises de Gramsci, Damasceno, Sacristán, Mochcovitch e Paliton e dos Tremembé sobre a importância da Escola Diferenciada que diz respeito ao processo de luta e identidade.

Na segunda parte enfatizamos como surgiu a luta por direito à educação que teve como primeiro passo muitas reuniões com lideranças e comunidade indígena. E na terceira apontamos o Ensino Médio - EMIT na Escola Maria Venâncio composto por trinta jovens que veêm praticando o ensino, a didática e a aprendizagem com autonomia peculiar da etnia. A última parte trata-se das considerações finais sobre o espírito da coletividade sendo este uma das muitas diferenças que vão marcando a vida dos indígenas e fortalecendo a sua luta. O que se percebe nesse processo são atitudes de comprometimento e envolvimento de todos da comunidade com a vida e os rumos da escola. As escolas no aldeamento são, neste processo, importantíssimas em seu papel de fortalecedoras da cultura, dos valores e da luta Tremembé.

## 1. PRIMEIRA EXPERIÊNCIA DOS TREMEMBÉ COM EDUCAÇÃO

Em 1991 surgiu através de muitas reuniões com lideranças, pais, crianças e jovens na Comunidade da Praia a primeira experiência em educação. Esse processo em educação foi desenvolvido principalmente pela primeira professora Tremembé Raimunda Marques do

Nascimento que estudou até a 8<sup>a</sup> série, filha do cacique João Venâncio, pois a mesma tinha muito interesse em conseguir implementar a educação na comunidade. A partir de então começou a ministrar aulas em duas turmas, uma adiantada na leitura e outra que rabiscava alguns desenhos na denominada Escola Alegria do Mar, construída com palhas de carnaúba, piso de areia solta, com quatro salas, uma cozinha, banheiro, e um fogão de lenha, mesas de tronco de coqueiro, material acessível na Comunidade da Praia. De costume levava os alunos para dançar o Torém (dança sagrada) na beira da praia, pois a localidade da escola é muito próxima do mar. Nessa época, entendia-se que uma das atividades da escola deveria ser a dança do Torém, a partir daí, dava-se início a concepção de Escola Diferenciada. De acordo com Oliveira (1998), pesquisador do Torém dos Tremembé, afirma que a dança do Torém, possibilita a re-elaboração cultural e contribui para afirmação da identidade indígena. Essa dança que é o mesmo ritual sagrado e “brincadeira dos índios velhos” torna-se importante aliada na luta para conquistar os direitos Tremembé.

Segundo a professora Andreína, essa primeira escola construída na Comunidade da Praia, serviu de referência para as demais comunidades e acabou por ser iniciadora de um processo de mudanças e lutas que refletiram para além do aldeamento. Para Sousa e Mendes (2008) convém considerar todo o processo educativo que garantiu aos índios a perpetuação de sua cultura apesar dos massacres sofridos através dos tempos.

a “professora Raimundinha Marquês logo após as cinco da tarde, levava seus alunos para dançar o Torém na praia. Essa foi a primeira experiência de escola indígena diferenciada em Almofala”. (Professor Getúlio)

Para Sacristán (2000) a cultura penetra e ficar no indivíduo efetivando-o para o despertar social, servindo-se de referência para uma compreensão própria e coletiva das relações no processo peculiar do dia-a-dia. Assim, o indivíduo passa a ser o intermediário de sua cultura assumindo-se como agente social. Esta concepção de cultura relatada pelo autor retrata os Tremembé no cotidiano, pois os mesmos fazem questão de manter rituais sagrados que fizeram no passado parte de práticas culturais e que hoje se fortalecem no caminhar da luta.

As razões que levaram os Tremembé a quererem uma escola – foi pelo significado e um novo sentido, como meio de garantir acesso a conhecimentos gerais, sem precisar negar as especificidades culturais e identidade étnica, dessa forma construir projetos educacionais específicos à realidade sociocultural e histórica. Assim, construir uma identidade étnica das

novas gerações através da participação coletiva e do fortalecimento da cultura e da luta. Dessa forma, conquistar o respeito e a aceitação da sociedade pelo diferente.

## 2. LUTA POR ESCOLA

É também, o início de uma expressiva e difícil trajetória envolvendo discussões ideológicas, acrescidas a questionamentos sobre composição/conteúdo curricular, tempo escolar, metodologias e outros tantos que no decorrer do tempo foram transpostos em face de convicção dos Tremembé de que era necessário lutar pelo reconhecimento/ regulamentação da Escola Diferenciada, cuja concepção necessariamente deveria atentar para a valorização da cultura Tremembé, produzida/gestada na prática social.

De acordo com Mészáros (2008) “o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a auto-mudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente”. Na concepção do autor a educação tem a função de conscientizar o indivíduo para as questões de mudanças dos paradigmas para uma transformação de auto-mudança assegurada em ações concretas. Dessa forma, percebe-se que a Escola Diferenciada Indígena Tremembé no âmbito de sua luta, vem elaborando planos concretos de mudanças de paradigmas, ou seja, vem se desenvolvendo dentro da necessidade de afirmação de sua identidade e cultural.

Nesse sentido de mudança complementando o parágrafo anterior a educação no aldeamento ocorreu somente em 2000, embora a escola diferenciada já estivesse em andamento, foi neste mesmo ano que o Estado a reconheceu oficialmente, através do Decreto nº 25.970, de 31 de julho de 2000, sendo criadas posteriormente sete escolas diferenciadas indígenas Tremembé. A primeira escola a ser reconhecida foi a Escola Maria Venâncio, com estrutura diferenciada das escolas convencionais, é inaugurada em 23 de fevereiro de 2006, com recursos do Banco Mundial e execução da obra pelo governo do Estado do Ceará.

Essa difícil trajetória de luta por escolas que atentem para as culturas negadas e silenciadas historicamente têm raízes em concepções elitizantes produtoras de padrões culturais que em nada valorizam os saberes populares (Damasceno,2000). Assim, verifica-se que a cultura indígena sofre sensivelmente, em muitos casos - passa a ser quase que extinta, por ser sufocada pelo rolo compressor de uma hegemonia cultural que limita os saberes construídos na práxis do cotidiano, embora se registre dialeticamente, a existência de processos de resistência cultural.

A idéia de escola surgiu basicamente através dos preconceitos que eles sofriam nas escolas convencionais e sofrem até hoje. Um aluno indígena na escola da cidade ou em uma escola não indígena seja ela qual for, ele sempre vai ser alvo de preconceito e descriminação, parece uma coisa boba, mas não é, quando passa um aluno indígena, o não indígena põe a mão na boca fazendo barulho para debochar, isso é o mínimo. (Professora Marly Schiadini)

Sabe-se que a escola é um direito extensivo a todos os cidadãos. Os Tremembé compreendem que esse direito deve/deverá favorecer a apropriação de conhecimentos/saberes que promovam a autonomia, a cidadania. Desse modo, a luta pela Escola Diferenciada se constitui também, em estimular os alunos para a importância da escolarização visto que a cidadania em processo permanente requer a apropriação da cultura letrada. Lembramos Gramsci, (1992) quando se refere sobre a importância da escola para a elevação do senso comum à consciência filosófica à superação de uma vida de mundo marcada por resíduos de concepções de épocas anteriores. O autor discute sobre apreender a educação dentro de um âmbito escolar que possa elevar o conhecimento diário para a superação da sabedoria marcadas por idéias anteriores.

### 3. ENSINO MÉDIO INDÍGENA TREMEMBÉ DE ALMOFALA – CE

O Ensino Médio indígena na Escola Maria Venâncio, com 200 dias letivos e duração de três anos e oito meses, têm como objetivo fazer com que os jovens conheçam sua própria história, a importância das lutas por direitos dos Tremembé, estimular a consciência crítica sobre o preconceito que (infelizmente ainda) domina a sociedade vigente a respeito da cultura indígena, defendendo os valores inerentes à mesma.

O currículo é elaborado pelos professores em articulações com a comunidade indígena com a provação dos órgãos normativos dos sistemas de ensino, com programas específicos, incluindo sempre os conteúdos em módulos e com atenção quase que total para a cultura. Os conteúdos ministrados são: Língua Portuguesa, Arte Tremembé, Língua Estrangeira espanhola, Pesquisa da Linguagem Tremembé, Iniciação à Informática, Ritual Tremembé, Educação Física, Matemática, Química, Física, Medicina Tradicional Tremembé, Biologia Marinha, Sociologia, Geografia, História Geral, História Tremembé e Filosofia.

Ressalvo que em julho de 2010 por ocasião do segundo módulo de Língua Espanhola ministrado na Escola Maria Venâncio, exatamente do ensino médio da comunidade da Praia, foram momentos de convivências e percepções de quando esse povo luta por educação e se esforçam para um aprendizado, mesmo que seja em outra língua, mas que traga

conhecimentos que possibilitem a interação com os seus e os demais. Nessas aulas foram desenvolvidas as quatro habilidades do ensino: ler, escrever, escutar e falar. Percebeu-se que a didática executada pelos alunos do ensino médio faz parte da formação de um ensino considerado como peculiar dos Tremembé aplicado de forma natural, ou diferenciado das escolas dos não índios. Por ocasião dessa experiência ficou um rico material feito pelos alunos com o objetivo de servir de fonte para pesquisa e consulta dos alunos, professores e gestores das escolas diferenciadas.

Esse material foi sistematizado durante as aulas em forma de desenhos, filmagens, fotos, gravações, cartazes e a confecção de um dicionário com palavras indígenas, porém com significados em Língua espanhola.

O Curso de Ensino Médio da Escola Diferenciada Maria Venâncio, foi iniciado com 26 jovens, atualmente com 30. Ministrado por 15 professores voluntários, embora haja contrato com a SEDUC/CREDE para remuneração e outras despesas de manutenção. De duração indeterminada, pois o desenvolvimento do curso acontece conforme os módulos e carga horária é dividido em três turmas – 1<sup>a</sup> a inicial; a 2<sup>a</sup> intermediária; a 3<sup>a</sup> avançada.

O(a)s professores ao planejarem e ministrarem as aulas procuram inserir conteúdos/atividades que necessariamente estimulem a valorização de costumes e tradições e, que sejam capazes de sistematizar conhecimentos que estimulem a critica sobre a função social da escola, reconhecendo-a como espaço de disseminação de variedade de saberes. Nesse processo de construção/realização curricular e metodológica participam o cacique, lideranças, pais e comunidade. (Relato escrito no Projeto do Curso Ensino Médio Formação Geral – 2007).

A dinâmica das aulas e metodologia de trabalho são planejadas e discutidas com alunos e professores. O conteúdo é trabalhado por módulos desenvolvidos de forma presencial, atividades de pesquisa de campo e bibliográfica. A pesquisa de campo é desenvolvida nas comunidades Tremembé, envolvendo pais e lideranças, objetivando maior conhecimento da história, cultura e tradição. A pesquisa bibliográfica é realizada na biblioteca da escola e museu no município. No final de cada módulo, alunos, professores e lideranças decidem qual será o próximo e data a ser realizado.

Na avaliação leva-se em conta a participação/ engajamento do jovem nas atividades/reuniões que expressam a luta pelo fortalecimento da identidade, cultura, tradições.

Mesmo que o jovem tenha nota baixa mas participe do movimento da luta ele é aprovado, e quem avalia são os professores, pais, lideranças, cacique e comunidade<sup>58</sup>.

Para os Tremembé, a escola diferenciada tornou-se um instrumento que fundamenta a luta pela autonomia e resistência do povo Tremembé, sendo o local apropriado onde são repassados os conhecimentos dos antepassados para as crianças e jovens.

A cultura Tremembé constitui-se num conteúdo substancial trabalhado em sala de sala de aula, assim é considerada como necessária para o fortalecimento étnico das crianças, jovens e adultos nas comunidades. É mediante a ação continuada e persistente da educação que a cultura dialeticamente se perpetua e se renova. Pode-se então afirmar que, no cotidiano, a educação realiza cultura como memória viva, como práxis humana.

Os resultados desse trabalho educativo da Escola Diferenciada, para a juventude que estuda no ensino médio podem ser sentido de várias formas como: valorização e respeito a cultura indígena Tremembé, conhecimento de outras culturas, autoestima dos jovens, pois a mesma tem possibilitado adquirir empregos, na escola ou em outros locais.

Para o(a)s jovens do ensino médio “ a escola diferenciada tem o papel de ensinar a cultura, a origem, a cor ...do povo Tremembé e daqui só sair com a morte, ... a escola ...é um resgate a nossa origem”. “A escola diferenciada é muito importante porque aprendemos a ler e escrever, no começo teve alunos que iam lê e não conseguiam, fazia era chorar. Mas, agora não tem nada disso, todos tem coragem de vir na frente e ler”.

Já o (a) s professores consideram que “a escola diferenciada forma os alunos não para o mercado de trabalho como a escola convencional, mas ...para eles saberem se defenderem lá fora, a terra, a cultura, a identidade e o movimento”. “A escola diferenciada mudou muito a consciência do jovem eles têm firmeza na luta, antes da escola havia algum evento e não tinha jovem, hoje é muito diferente, é um prazer dar aula para essa turma do Ensino Médio, quando vou preparar a aula tenho que ter sempre o plano B, pois eles dão conta de tudo muito rápido, além do aprendizado eles tomam conta de tudo”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O intuito foi analisar a trajetória da educação desde a primeira experiência em educação ressaltando a experiência em sala de aula com os jovens do ensino médio e a Língua Espanhola, momento que proporcionou compreender a escola como elemento coletivo, fundamental e significativo para um novo sentido, como forma de garantir acesso a

---

<sup>58</sup> No projeto do curso de Ensino Médio Formação Geral – 2007, está escrito que a avaliação ocorre através da freqüência de 90% no curso e cumprimento de atividades de pesquisa e participação em eventos.

conhecimentos gerais como línguas estrangeiras, sem precisar negar as especificidades culturais. Assim, a luta pela implantação da Escola Diferenciada se fundamenta na compreensão de que é necessário fortalecer a identidade étnica e cultural através da participação coletivo.

No decorrer de dois anos realizando observações, entrevistas, oficinas, especialmente na Comunidade da Praia em Almofala – Itarema - CE, com a juventude, professores, lideranças e outros da etnia Tremembé, verificou-se que a escola exerce um importante papel para a disseminação da cultura. É também um importante espaço para pensar que essa escola não atende aos anseios daqueles que secularmente sofreram as consequências de um processo de aculturação forte. Foi esse contexto, de uma escola que não representava os anseios dos Tremembé, que serviu de estímulo para a luta pela escola diferenciada. Ao perceberem/sentirem na pele as consequências que essa escola traria para o povo Tremembé, a organização em prol de uma escola diferenciada surge.

Essa conquista da Escola Diferenciada tem proporcionado um salto de autonomia e respeito para essa etnia, porém essa conquista requer um trabalho de organização, desafiando permanentemente essa etnia a transpor novos desafios. Dentre esses desafios, registra-se a participação no processo de ensino dos jovens do ensino médio.

Do ponto de vista do reconhecimento da importância dessa escola para o povo Tremembé por parte dos órgãos governamentais, especialmente as Secretarias de Educação, municipal e estadual, muito há o que conquistar, haja visto que nem mesmo os professores do ensino médio são remunerados, atuam na condição de voluntários. Da mesma forma é a dificuldade desses órgãos em conduzir/aceitar processos metodológicos que se diferenciam dos que convencionalmente referenciam a dinâmica das aulas e por conseguinte a avaliação escolar.

Finalmente, o que se apreende nessa trajetória de pesquisa, mesmo inconclusa, é que a luta por educação é permeada por avanços e recuos e que as populações historicamente consideradas minoritárias, vem adquirindo/ descobrindo novas formas de organização, formação utilizando-se desses mesmos aparelhos/canais transcomunicacionais. Nesse processo é perceptível o quanto os jovens do ensino médio (des) codifica esses canais de forma rápida e ousada.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AQUINO, Júlio Groppo (org). Diferença e Preconceitos na Escola. São Paulo. Sumus. 1998.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A Educação como Cultura. São Paulo. Brasiliense. 1985.
- BRASIL, Ministério da Educação. Referenciais para a formação de professores indígenas/Secretaria de Educação Fundamental – Brasilia : MEC; SEF, 2002.
- CEARÁ, Secretaria da Educação. Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola - Célula de Aperfeiçoamento pedagógico. Raízes que brotam da terra – Fortaleza. Importec. 2007.
- CANEVACCI, M. Culturas Extremas: Mutações juvenis nos corpos das metrópoles. Rio de Janeiro. DP & A. 2005.
- CORTI, Ana Paula. O Encontro das Culturas Juvenis com a Escola. São Paulo. Ação Educativa. 2001.
- DAMASCENO & SALES (Org.) O caminho se faz ao caminhar. Fortaleza, ed. UFC, 2005.
- DAMASCENO, M.N. & Outros – Trajetórias da Juventude. Fortaleza, ed. LCR, 2001.
- FREITAS, Maria Virgínia de; PAPA, Fernanda de Carvalho (org.). Políticas Públicas: Juventude em Pauta. São Paulo. Cortez. 2003.
- GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. As leis e a educação escolar indígena: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação Fundamental, 2001.
- GOLDMANN, Lucieu. Dialética e Cultura. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.
- GRAMSCI, Antonio. Os Intelectuais e a Organização da Cultura. Civilização Brasileira S.A. *Informações sobre os indígenas depois da Constituição de 1988*. Disponível em: [www.Socioambiental.org](http://www.Socioambiental.org). Acesso: 22/agosto/2008.
- LARAIA, Roque de Barros. Cultura um Conceito Antropológico. Jorge Zahar Editor, Rio de Janeiro, 1993.
- MOCHCOVITCH, Luna Galano. Gramsci e a Escola. São Paulo, Ática S.A 1992.
- MORIN, Edgar. Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro. 9<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- NASCIMENTO, Catiana Maria do: et al. Juventude Indígena Tremembé e suas Práticas Sócio-culturais. I Fórum Internacional de Pedagogia – FIPED. Rio Grande do Norte. UERN. 2008.
- OLIVEIRA, Júnior Gerson Augusto. Torém: brincadeiras dos índios velhos. *São Paulo, Annablume*, 1998.
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. Caminhos da Identidade – Ensaios sobre Etnicidade e Multiculturalismo. São Paulo. UNESP, 2006.

- NOVAIS, Regina & VANNUCHI, Paulo (org.). *A Juventude como sintoma da Cultura*. São Paulo, Fundação Perseu Abramo, 2004.
- PAIS, José Machado. *Culturas Juvenis*. Lisboa, Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2003.
- PEREIRA, Ivna de Holanda. *Formação e Práticas Socioculturais da Juventude Rural - Projeto de Pesquisa - PIBIC/CNPq*, 2008 (mimeo).
- PERRENOUD, Philippe. *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- RIBEIRO, Darcy. *O povo Brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo, Companhia das Letras, 1995.
- SANTOS, Luiz dos Santos. *O que é Cultura* São Paulo, Brasiliense S/A, 1994.
- SODRÉ, Muniz. *A Verdade Seduzida*. Rio de Janeiro, DP e A – Editora, 2005.
- SACRISTÁN, J.Gimeno. *Educar e Conviver na Cultura Global: As exigências da Cidadania*. São Paulo, 2000 (p.145 – 200).
- SILVA, Maria do Socorro Sousa e; SOUSA, Maria Robervania Paiva; MENDES, Maria Luzinette F. *A Extensão Universitária na Universidade Estadual Vale do Acaraú e a Formação de Professores Indígenas Tremembé*. I Fórum Internacional de Pedagogia – FIPED. Rio Grande do Norte. UERN, 2008.

## **49. ESCOLA TREMEMBÉ E INCLUSÃO SOCIAL**

Maria do Socorro Sousa e Silva<sup>1</sup>

### **RESUMO**

Este artigo analisa, a trajetória de luta do povo Tremembé pela educação, através das Escolas Diferenciadas e o trabalho desenvolvido por essa etnia para a valorização de práticas educacionais oriundas da cultura determinantes para o fortalecimento da inclusão social e identidade da etnia Tremembé. O lócus de análise é o aldeamento de Almofala localizado no Município de Itarema no norte do Estado do Ceará, onde vivem aproximadamente 4.000 índios. Esse aldeamento é composto por dezoito comunidades indígenas, entretanto sete têm escolas diferenciadas. Esses índios têm lutado fortemente por uma escola que seja pautada na sua maneira de ser, de modo que a cultura seja o alicerce de toda formação, em uma visão de

respeito as diferenças e a coletividade. A escolha desse aldeamento foi por conta da minha trajetória de graduação no curso de Pedagogia e como bolsista do CNPq no período de 2008 a 2009 no projeto Formação e Práticas Socioculturais da Juventude Rural, como também em participação nos grupos de estudos – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Culturas Juvenis – GEPECJU e o Grupo de História e Memória Social da Educação e da Cultura ambos pertencentes a Universidade estadual Vale do Acaraú – UVA em Sobral – CE. Para atingir os objetivos propostos foram realizadas leituras, entrevistas, gravações e, o uso da coleta de dados pela oralidade, pelo diário de campo, como também pela observação participante e oficinas com os docentes e moradores da comunidade. Para fundamentar as análises, foram realizados estudos sobre cultura, escola, participação, formação e outros. Este artigo está dividido em três partes – a primeira em “Escola Tremembé e Inclusão Social”, retrata sobre a trajetória do povo Tremembé por educação. A segunda em “Práticas Tremembé na Escola Diferenciada” remete para a cultura, o currículo, a avaliação e por fim as considerações finais com a percepção de que o trabalho teve o intuito de analisar a trajetória da educação desde a primeira experiência até a inclusão da Escola Diferenciada e compreender como a escola exerce o papel de disseminadora das práticas culturais, fortalecendo a participação para o resgate de práticas educacionais Tremembé oriundas da cultura determinantes para o fortalecimento da inclusão social. Nossas análises apontam para a importância dessa escola para a etnia Tremembé, de forma que a mesma constatando-se desafios a serem transpostos principalmente advindos da própria comunidade indígena influenciada pela sociedade global.

<sup>1</sup>Maria do Socorro Sousa e Silva. Pedagoga pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA, bolsista do CNPq no período de 01/08/08 a 01/08/09 para o Projeto de Pesquisa Formação e Práticas Socioculturais da Juventude Rural. Professora colaboradora nos Cursos de Ciências Sociais e Geografia da UVA. Aluna de especialização em Gestão de Organizações Sociais.

Palavras-chave: Escola, Inclusão Social, Práticas Tremembé, Cultura, Formação.

## INTRODUÇÃO

O trabalho de pesquisa deteve-se ao distrito de Almofala, nas comunidades indígenas no Município de Itarema - CE, teve por objetivo analisar a trajetória de luta do povo Tremembé pela educação, através das escolas diferenciadas, o trabalho desenvolvido por essa etnia teve ênfase para a valorização de práticas educacionais oriundas da cultura determinantes para o fortalecimento da inclusão social e identidade da etnia Tremembé e, de que maneira essa educação tem contribuído para a formação escolar e cultural.

No decorrer da pesquisa realizou-se entrevistas com professores, jovens, lideranças, a exemplo do cacique, colaboradores, dentre outros; observações nas escolas e nas atividades educacionais dos Tremembé; oficinas com a comunidade, dentre outros recursos metodológicos que possibilissem compreender os objetivos propostos, supracitados. A escolha pela etnia Tremembé deu-se pelo fato de minha participação no Projeto Formação e Práticas Socioculturais da Juventude Rural, com apoio do CNPq.

O artigo está dividido em partes complementares: a primeira, denominada “Escola Tremembé e Inclusão Social”, registra apontamentos sobre a trajetória da etnia Tremembé na luta por escola visto que a compreendem como um espaço importante/indispensável para a afirmação das práticas educacionais da própria cultura. Inclui-se as análises de Gramsci, Damasceno, Sacristán e dos Tremembé sobre a importância da Escola Diferenciada que diz respeito ao processo de identidade, formação, engajamento e luta.

A segunda, “Práticas Tremembé na Escola Diferenciada“, discorre sobre a proposta pedagógica que fundamenta a Escola Diferenciada. Acrescenta-se a discussão sobre os diversos/diferentes saberes sociais que circundam o ambiente escolar que, em se tratando da escola diferenciada, é por de mais relevante.

A última parte trata-se das considerações finais sobre uma determinada realidade que pela dinamicidade, historicidade e processualidade, produz percepções sempre fragmentadas. Desse modo, procura-se tecer reflexões sobre o papel de uma escola diferenciada, em que os estudantes são influenciados por padrões culturais os mais diversos, forma veloz e voraz, pela sociedade global.

## 1. ESCOLA TREMEMBÉ E INCLUSÃO SOCIAL

Assim como muitas outras etnias existentes no Brasil, a história do povo Tremembé é de luta e resistência, cujo marco inicial é a década de 60 do século XX, com a reorganização dos índios pelo direito de rever suas terras. Na década de 90, se corporifica a luta por direito à educação.

Foram muitas reuniões com lideranças, pais, crianças e jovens das comunidades indígenas para a constituição, em 1991, de educação. Segundo a professora Liduína a idéia de escola começou através das piadas que os índios ouviam dos alunos da escola convencional, perguntando quantos caldos de calangos os índios já tinham comido, quantas pessoas já haviam comido. Dessa forma eles iam se sentindo desmotivados com a escola e a evasão aumentava a cada dia.

Dessas reuniões, surge o consenso de chamar duas jovens que sabiam ler e escrever, Raimunda Marques do Nascimento e Raimunda Ferreira dos Santos, sendo a primeira índia Tremembé, com 8<sup>a</sup> série, a única a aceitar o desafio.

A discriminação sofrida por crianças e jovens indígenas nas escolas convencionais fortalece a necessidade de uma escola indígena “que respeitasse a cultura e o jeito de ser índio”, contribuindo para um processo de afirmação étnico e cultural pautada em uma proposta de educação de qualidade – específica, diferenciada, bilíngüe, intercultural em um processo de valorização dos conhecimentos e saberes e pela formação dos próprios índios para atuarem como docentes em suas comunidades, como também o acesso a conhecimentos e práticas de outros grupos e sociedades.

É baseado nesse entendimento que Raimunda Marques do Nascimento passa a lecionar, duas turmas, uma adiantada na leitura e outra que rabiscava alguns desenhos, na denominada Escola Alegria do Mar, construída com palhas de carnaúba, piso de areia solta, com quatro salas, uma cozinha, banheiro, e um fogão de lenha, mesas de tronco de coqueiro, material acessível principalmente na Comunidade da Praia.

Nessa época, entendia-se que uma das atividades da escola deveria ser a dança do Torém, a partir daí, dava-se inicio a concepção de Escola Diferenciada. Segundo o professor Getúlio a “professora Raimundinha...logo após as cinco da tarde, levava seus alunos para dançar o Torém na praia. Essa foi a primeira experiência de escola indígena diferenciada em Almofala”.

A partir de 1996, os Tremembé começam a lutar por uma escola que respeitasse os direitos indígenas e que fosse reconhecida como escola indígena. Registre-se que nessa época já existia escola no aldeamento, sob orientação/manutenção do Município de Itarema que não satisfazia aos interesses dos Tremembé. Desse modo, em 1997, os professores começaram o trabalho voluntário através de parcerias, a exemplo da Igreja Metodista e Secretaria de Educação do Ceará - SEDUC.

É também, o inicio de uma expressiva e difícil trajetória envolvendo discussões ideológicas, acrescidas a questionamentos sobre composição/conteúdo curricular, tempo escolar, metodologias e outros tantos que no decorrer do tempo foram transpostos face a convicção dos Tremembé de que era necessário lutar pelo reconhecimento/ regulamentação da Escola Diferenciada, cuja concepção necessariamente deveria atentar para a valorização/resgate da cultura Tremembé, produzida/gestada na prática social.

Somente em 2000, embora a escola diferenciada já estivesse em andamento, que o Estado a reconheceu oficialmente, através do Decreto nº 25.970, de 31 de julho de 2000, sendo “criadas posteriormente, “7 escolas indígenas Tremembé diferenciadas”.

Essa difícil trajetória de luta por escolas que atentem para as culturas negadas e silenciadas historicamente tem raízes em concepções elitizantes produtoras de padrões culturais que em nada valorizam os saberes populares. (Damasceno,2000). Assim, verifica-se que a cultura indígena sofre sensivelmente, em muitos casos passa a ser quase que extinta, por ser sufocada pelo rolo compressor de uma hegemonia cultural excludente que limita os saberes construídos na práxis do cotidiano embora registre-se dialeticamente, a existência de processos de resistência cultural.

Sabe-se que a escola é um direito extensivo a todos os cidadãos. Os Tremembé compreendem que esse direito deve/deverá favorecer a apropriação de conhecimentos/saberes que promovam a autonomia, a cidadania. Desse modo, a luta pela Escola Diferenciada se constitui também, em estimular os Tremembé para a importância da escolarização visto que a cidadania em processo permanente, requer a apropriação da cultura letrada. Lembramos Gramsci quando refere-se sobre a importância da escola para a elevação do senso comum a consciência filosófica.

Para os Tremembé, a luta pela Escola Diferenciada é uma luta que deverá ter continuidade pois representa superação pessoal e intelectual, elevação da auto-estima numa sociedade em que a condição de ser indígena é desrespeitada. Como se organiza as escolas diferenciadas? Como são os saberes da prática social dos Tremembé? Como as comunidades discutem e reelaboram esses saberes?

## 2. PRÁTICAS TREMEMBÉ NA ESCOLA DIFERENCIADA

Tem como objetivo fazer com que os indígenas conheçam sua própria história, a importância das lutas por direitos dos Tremembé, estimular a consciência crítica sobre o preconceito que (infelizmente ainda) domina a sociedade vigente a respeito da indígena, defendendo os valores inerentes à mesma.

O currículo é elaborado pelos professores em articulações com a comunidade indígena com a provação dos órgãos normativos dos sistemas de ensino, com programas específicos, incluindo sempre os conteúdos culturais. Os conteúdos ministrados são: Língua Portuguesa, Arte Tremembé, Língua Estrangeira espanhola, Pesquisa da Linguagem

Tremembé, Iniciação à Informática, Ritual Tremembé, Educação Física, Matemática, Química, Física, Medicina Tradicional Tremembé, Biologia Marinha, Sociologia, Geografia, História Geral, História Tremembé e Filosofia.

O(a)s professores ao planejarem e ministrarem as aulas procuram inserir conteúdos/atividades que necessariamente estimulem a valorização de costumes e tradições e, que sejam capazes de sistematizar conhecimentos que estimulem a critica sobre a função social da escola, reconhecendo-a como espaço de disseminação de variedade de saberes. Nesse processo de construção/realização curricular e metodológica participam o cacique, lideranças, pais e comunidade. (Relato escrito no Projeto do Curso Ensino Médio Formação Geral – 2007).

A dinâmica das aulas e metodologia de trabalho são planejado e discutidas com alunos e professores. O conteúdo é trabalhado por módulos desenvolvidos de forma presencial, atividades de pesquisa de campo e bibliográfica. A pesquisa de campo é desenvolvida nas comunidades Tremembé, envolvendo pais e lideranças, objetivando maior conhecimento da história, cultura, formação e tradição. A pesquisa bibliográfica é realizada na biblioteca da escola diferenciada e museu no município. No final de cada módulo, alunos, professores e lideranças decidem qual será o próximo e data a ser realizado.

Na avaliação leva-se em conta a participação/ engajamento do aluno nas atividades/reuniões que expressam a luta pelo fortalecimento da identidade, cultura, formação e tradições. Mesmo que o aluno tenha nota baixa, mas participe do movimento da luta ele é aprovado, e quem avalia são os professores, pais, lideranças, cacique e comunidade.

Para os Tremembé, a escola diferenciada tornou-se um instrumento de inclusão que fundamenta a luta pela autonomia e resistência do povo Tremembé, sendo o local apropriado onde são repassados os conhecimentos dos antepassados para os alunos.

A cultura Tremembé constitui-se num conteúdo substancial trabalhado em sala de aula, assim é considerada como necessária para o fortalecimento étnico das crianças, jovens e adultos nas comunidades. É mediante a ação continuada e persistente da educação que a cultura dialeticamente se perpetua e se renova. Pode-se então afirmar que, no cotidiano, a educação realiza cultura como memória viva, formação e como práxis humana.

Os resultados desse trabalho educativo da Escola Diferenciada, para os alunos podem ser sentido de várias formas como: valorização e respeito a cultura indígena Tremembé, conhecimento de outras culturas, auto estima dos indígenas, pois a mesma tem possibilitado adquirir empregos, nas escolas ou em outros locais.

“A escola diferenciada é muito importante porque aprendemos a ler e escrever, no começo teve alunos que iam lê e não conseguiam, fazia era chorar mas, agora não tem nada disso, todos tem coragem de vir na frente e ler”.

Já o(a)s Professores consideram que “a escola diferenciada forma os alunos não para o mercado de trabalho como a escola convencional, mas ...para eles saberem se defenderem lá fora, a terra, a cultura, a identidade e o indígenas movimento”. “A escola diferenciada mudou muito a consciência dos indígenas, hoje eles têm firmeza na luta, antes da escola havia algum evento e não tinha muitas pessoas, hoje é muito diferente, elas fazem questão de participar”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo foi analisar a trajetória da educação desde a primeira experiência até a inclusão da Escola Diferenciada e compreender como a escola exerce o papel de disseminadora das práticas culturais, fortalecendo a participação para o resgate e fortalecimento da cultura Tremembé.

No decorrer de dois anos realizando observações, entrevistas, oficinas nas escolas diferenciadas em Almofala – Itarema - CE, com as comunidades dentre os professores, lideranças e outros da etnia Tremembé, verificou-se que a escola exerce um importante papel para a disseminação da cultura. E, embora com todos os riscos de disseminar uma ideologia dominante, é também um importante espaço para pensar que essa escola não atende aos anseios daqueles que secularmente sofreram as consequências de um processo de aculturação forte. Foi esse contexto, de uma escola que não representava os anseios dos Tremembé, que serviu de estímulo para a luta pela escola diferenciada. Ao perceberem/sentirem na pele as consequências que a implementação de escola traria para o povo Tremembé, a organização em prol de uma escola diferenciada surge.

Essa conquista da inclusão da Escola Diferenciada tem proporcionado um salto de autonomia e respeito para essa etnia, porém essa conquista requer um trabalho de organização, desafiando permanentemente essa etnia a transpor novos desafios. Dentre esses desafios, registre-se a participação dos alunos no processo de resgate e afirmação das práticas culturais próprias dessa etnia, face as transformações e influências de um acelerado processo globalizante que rompe fronteiras culturais.

Assim, os alunos Tremembé, experimentam, convivem e reelaboram suas práticas culturais em um contexto histórico que permanentemente os desafiam e cujo acesso a canais

de comunicação são presenças fortes, mesmo em se tratando de realidades que ainda não disponibilizam em massa, desses instrumentais tecnológicos, a exemplo da internet.

Do ponto de vista do reconhecimento da importância dessa escola para o povo Tremembé por parte dos órgãos governamentais, especialmente as Secretarias de Educação, municipal e estadual, muito há o que reconhecer. Da mesma forma é a dificuldade desses órgãos em conduzir/aceitar processos metodológicos que se diferenciam dos que convencionalmente referenciam a dinâmica das aulas e por conseguinte a avaliação escolar.

Finalmente, o que se apreende nessa trajetória de pesquisa, mesmo inconclusa, é que a luta por inclusão social é permeada por avanços e recuos e que as populações historicamente consideradas minoritárias, vem adquirindo/ descobrindo novas formas de organização utilizando-se desses mesmos aparelhos/canais transcomunicacionais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AQUINO, Júlio Groppo (org). Diferença e Preconceitos na Escola. São Paulo. Sumus. 1998.  
BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A Educação como Cultura. São Paulo. Brasiliense. 1985.

BRASIL, Ministério da Educação. Referenciais para a formação de professores indígenas/Secretaria de Educação Fundamental – Brasília : MEC; SEF, 2002.

CEARÁ, Secretaria da Educação. Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola - Célula de Aperfeiçoamento pedagógico. Raízes que brotam da terra – Fortaleza. Importec. 2007.

CANEVACCI, M. Culturas Extremas: Mutações juvenis nos corpos das metrópoles. Rio de Janeiro. DP & A. 2005.

CORTI, Ana Paula. O Encontro das Culturas Juvenis com a Escola. São Paulo. Ação Educativa. 2001.

DAMASCENO & SALES (Org.) O caminho se faz ao caminhar. Fortaleza, ed. UFC, 2005.  
DAMASCENO, M.N. & Outros – Trajetórias da Juventude. Fortaleza, ed. LCR, 2001.

FREITAS, Maria Virgínia de; PAPA, Fernanda de Carvalho (org.). Políticas Públicas: Juventude em Pauta. São Paulo. Cortez. 2003.

GRUPONI, Luís Donizete Benzi. As leis e a educação escolar indígena: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação Fundamental, 2001.

GOLDMANN, Lucieu. Dialética e Cultura. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

GRAMSCI, Antonio. Os Intelectuais e a Organização da Cultura. Civilização Brasileira S.A. Informações sobre os indígenas depois da Constituição de 1988. Disponível em: [www.Socioambiental.org](http://www.Socioambiental.org). Acesso: 22/agosto/2008.

LARAIA, Roque de Barros. Cultura um Conceito Antropológico. Jorge Zahar Editor, Rio de Janeiro, 1993.

MOCHCOVITCH, Luna Galano. Gramsci e a Escola. São Paulo, Ática S.A 1992.

MORIN, Edgar. Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro. 9<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 2004.

NASCIMENTO, Catiana Maria do: et al. Juventude Indígena Tremembé e suas Práticas Sócio-culturais. I Fórum Internacional de Pedagogia – FIPED. Rio Grande do Norte. UERN. 2008.

OLIVEIRA, Júnior Gerson Augusto. Torém: brincadeiras dos índios velhos. *São Paulo*, Annablume, 1998.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. Caminhos da Identidade – Ensaios sobre Etnicidade e Multiculturalismo. São Paulo. UNESP, 2006.

NOVAIS, Regina & VANNUCHI, Paulo (org.). A Juventude como sintoma da Cultura. São Paulo, Fundação Perseu Abramo, 2004.

PAIS, José Machado. Culturas Juvenis. Lisboa, Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2003.

PEREIRA, Ivna de Holanda. Formação e Práticas Socioculturais da Juventude Rural - Projeto de Pesquisa - PIBIC/CNPq, 2008 (mimeo).

SANTOS, Luiz dos Santos. O que é Cultura São Paulo, Brasiliense S/A, 1994.

SODRÉ, Muniz. A Verdade Seduzida. Rio de Janeiro, DP e A – Editora, 2005.

SACRISTÁN, J.Gimeno. Educar e Conviver na Cultura Global: As exigências da Cidadania. São Paulo, 2000 (p.145 – 200).

SILVA, Maria do Socorro Sousa e; SOUSA, Maria Robervania Paiva; MENDES, Maria Luzinette F. A Extensão Universitária na Universidade Estadual Vale do Acaraú e a Formação de Professores Indígenas Tremembé. I Fórum Internacional de Pedagogia – FIPED. Rio Grande do Norte. UERN, 2008.

## **ESCOLANOVISMO E NACIONAL-DESENVOLVIMENTISMO EM PAULO FREIRE: CRÍTICAS E POLÊMICAS**

Autor: Pedro Claesen Dutra Silva

e-mail: pedro\_dutras@yahoo.com.br

Cientista Social (UECE) e Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira (UFC)

### **Introdução**

O artigo tem como objetivo apresentar as principais reflexões feitas por Paiva (2000) e Saviani (2008) acerca das influências da ideologia nacional-desenvolvimentista e do escolanovismo nas elaborações teórico-práticas de Paulo Freire. Poderíamos identificar esse debate como uma polêmica histórica nas discussões pedagógicas no Brasil.

Nosso olhar se concentrará fundamentalmente em duas obras dos autores mencionados: *Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista* (2000) e *História das idéias pedagógicas no Brasil* (2008).

Em relação ao tema aqui apresentado, as argumentações de Saviani e Paiva podem ser sintetizadas da seguinte forma:

(...) ele [Paulo Freire] sintetiza pedagogicamente o espírito da época e, em tal resumo, realiza a amalgama das principais correntes que se degladiaram nas décadas anteriores. Embora católico, *Freire foi também um escolanovista* e seu trabalho põe fim – mediante uma fusão profunda – à disputa entre católicos e liberais (...) *Sua pedagogia situa-se também no ponto de encontro do pensamento católico e do nacionalismo-desenvolvimentista.* (Paiva, 2000, p.34)

Procurar-se-á ao longo do texto problematizar essa afirmação, a partir de um olhar crítico e dialético da trajetória teórica e prática de Paulo Freire entre as décadas de 1950 e 1960. Tentaremos com isso, contribuir com o fecundo debate em torno das ideias do principal educador da história brasileira.

### **Escolanovismo em Freire: a “Escola Nova Popular”**

Antes de adentrarmos especificamente nas argumentações de Dermeval Saviani acerca das influências do escolanovismo no pensamento de Paulo Freire, cabe uma breve análise e historicização da movimentação pedagógica desenvolvida em torno do que se denominou de Escola Nova.

Esse movimento de renovação pedagógica buscava a construção de um novo tratamento dos problemas educacionais a partir de uma revisão das formas tradicionais de ensino. Nas palavras de Lourenço Filho<sup>59</sup>, buscava-se:

uma revisão crítica dos meios ou recursos tradicionais de ensino, admitindo-se como função geral do processo educativo o desenvolvimento individual de capacidade e aptidões (Sem data, p. 16)

Aprofundou-se o olhar sobre as necessidades da infância a partir de estudos no campo da biologia e da psicologia, levando em consideração as novas determinações da sociedade contemporânea, marcadas pelo avanço do processo de industrialização e na aglomeração cada vez maior de contingentes populacionais nas metrópoles urbanas.

As primeiras escolas novas, com esse título expresso, surgiram em instituições privadas da Inglaterra, França, Suíça, Polônia, Hungria e outros países, depois de 1880. (FILHO, sem data). Porém, o escolanovismo se consolida em escala internacional tendo como cenário as duas grandes guerras mundiais e posteriormente a acensão da guerra fria. Contraditoriamente, as influências da Escola Nova no Brasil são inspiradas fundamentalmente em experiências de centros de ensino privados dos EUA e da Europa<sup>60</sup>.

Logo, poderíamos refletir criticamente sobre as diversas propostas de reformas do ensino brasileiro orientadas pelos paradigmas escolanovistas. Pois, com a simples transferência de modelos, ou “pacotes de ideias pedagógicas”, a partir de referências tão distintas da realidade brasileira, as mudanças e projetos apresentados pelos sucessivos governos e intelectuais não tiveram condições objetivas e subjetivas de obterem resultados satisfatórios.

Onde entra a discussão de nosso interesse a partir das questões apresentadas? Como Paulo Freire em finais da década de 1950 e em 1960 se insere no cenário pedagógico brasileiro?

---

59 Dentre as inúmeras ações empreendidas por Lourenço Filho, destaque-se a reforma da instrução pública no Ceará em 1922 e 1923. Ver em Saviani (2008: 198).

60 Importante destacar o papel das idéias de dois pensadores nas elaborações teóricas e práticas da Escola Nova: Dewey e Montessori.

Iniciamos esse diálogo a partir de duas análises de Dermerval Saviani sobre Freire: a primeira da classificação feita pelo autor em *Escola e Democracia* (1989) referente à emergência de uma espécie de “Escola Nova Popular”, nascida sob influência do “Movimento Paulo Freire de Alfabetização”; a segunda dos argumentos apresentados em *História da Ideias Pedagógicas no Brasil* (2000), mais especificamente nos capítulos IX e X da obra. Segundo Saviani (1989), a partir da tentativa de ressignificação e massificação da Escola Nova:

surgem tentativas de constituição de uma espécie de “Escola Nova Popular”. Exemplos dessas tentativas são a “Pedagogia de Freinet” na França e o “Movimento Paulo Freire de Educação” no Brasil. Com efeito, de modo especial no caso de Paulo Freire, é nítida a inspiração da “concepção ‘humanista’ moderna de filosofia da educação”, através da corrente personalista (existencialismo cristão) (p. 77).

Mesmo Saviani explicitando mais à frente as diferenças essenciais (se quisermos radicais) entre as concepções pedagógicas de Freire com as da Escola Nova propriamente dita, distinção que pode ser observada, por exemplo, na relação orgânica da “pedagogia freireana” com os interesses das classes populares, essa “rotulação” gerou muita polêmica (e confusão) que até hoje estão longe de serem superadas.

Vejamos as explicações de Saviani (2008) sobre o problema colocado:

Referi-me a essa proposta em meu livro *Escola e democracia* como uma espécie de “Escola Nova Popular”. Alguns analistas viram nessa referência uma crítica negativa quando, em verdade, ela traduz o reconhecimento do caráter inovador e da importância social, política e pedagógica de Paulo Freire na história da educação brasileira. Com efeito, mais do que classificá-lo como escolanovista, destaca-se aí o seu empenho em colocar os avanços pedagógicos preconizados pelos movimentos progressistas a serviço da educação dos trabalhadores e não apenas de reduzidos grupos de elite (p. 335).

Mesmo com esse “esclarecimento tardio”, as consequências da argumentação do autor à Paulo Freire em *Escola e democracia* (1989) tiveram um peso histórico negativo considerável. Importante destacar que Freire recebeu sim influências da Escola Nova (ele era um homem do seu tempo), ao mesmo tempo é injusto omitir que o educador pernambucano nunca se restringiu ao escolanovismo (nem a uma “versão popular” da Escola Nova), pelo contrário, o superou radicalmente, seja do ponto de vista filosófico ou metodológico. Mesmo em suas

obras iniciais, com notável referência existencialista, como *Educação como prática liberdade* (1981), essa superação é nítida.

A natureza da investigação no processo educativo e a relação professor-aluno no “método Paulo Freire”, por exemplo, se distanciam a passos largos da perspectiva escolanovista. Em Freire o educador em nenhum momento perde em importância, apenas não pode mais centrar-se em um verbalismo vazio e em um intelectualismo descontextualizado, o educando por sua vez, não se torna um ser autônomo na perspectiva rousseauiana, mas um sujeito histórico atuante em todo o processo pedagógico. Enfim, a educação em Freire assume uma natureza profundamente radical: a *educação enquanto um ato político*.

#### Nacional – Desenvolvimentismo em Freire: populismo e existencialismo cristão

Antes de mais nada, é necessário apresentarmos alguns elementos do período histórico caracterizado enquanto nacional-desenvolvimentista, assim como do fenômeno político do populismo.

Em linhas gerais, o período de 1946 a 1964 é marcado por intensas transformações econômicas, políticas e culturais na realidade brasileira. Destaca-se a ascensão de governos que tinham como base de legitimidade uma ideologia revestida de valores populistas e nacional-desenvolvimentistas. Esse período é caracterizado pela:

Combinação dos interesses econômicos e políticos do proletariado, classe média, e burguesia industrial (...). Essa combinação efetiva e tática de interesses destina-se a favorecer a criação e expansão do setor industrial, tanto quanto do setor de serviços. Em concomitância, criam-se instituições democráticas, destinadas a garantir o acesso dos assalariados a uma parcela do poder (...). Em palmo mais largo, trata-se de uma combinação de forças destinada a ampliar e acelerar o rompimento com a “sociedade tradicional” e os setores externos predominantes (Ianni, 1975: 55; 56).

A ideologia nacional-desenvolvimentista contou com um importante instrumento de formulação e difusão de sua visão de mundo: o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB)<sup>61</sup>, criado em 1955 durante o governo interino de Café Filho. O ISEB consolida-se e ganha mais credibilidade com a chegada de Juscelino Kubitschek ao poder.

Freire (1981) argumentava que existia nesse contexto (a partir da segunda metade de 1950):

um problema crucial na fase atual do processo brasileiro. O de conseguir o desenvolvimento econômico, como suporte da democracia, de que resultasse a superação do poder desumano de opressão das classes muito ricas sobre as muito pobres. E de coincidir o desenvolvimento com o projeto autônomo da nação brasileira (p. 87).

Como vimos, é explícita a identidade entre Freire e a ideologia hegemônica de seu tempo, do mesmo modo, percebe-se uma clareza política da divisão antagônica entre opressores e oprimidos na sociedade brasileira e a necessidade de superação da exploração capitalista externa e internamente.

Abusando das citações, insistimos em apresentar a relação entre Paulo Freire e o pensamento hegemônico desse período a partir de algumas afirmações de Vanilda Paiva (2000).

O pensamento de Freire floresceu à sombra de um pensamento que quis liberal mas que não estava isento de autoritarismo (...) quando adquiriu concretude na forma de um método pedagógico, a sua prática foi mais que tudo isso – precisando ser explicada em conexão com as características e contradições do período. O usual, porém, é apresentar Freire como um pedagogo católico de esquerda. A nossa opinião foi buscar as suas raízes intelectuais, mostrando a sua pedagogia como parte de um processo de evolução teórico-ideológico, no final do qual a referência ao catolicismo radical certamente adquire maior relevância. Mas enfatizamos aqui a conexão com o nacionalismo-desenvolvimentista por nos parecer que essa foi a formulação terórica que mais fortemente marcou o seu trabalho nos anos 50 e 60 (...). Freire não se apoia apenas sobre as formulações isebianas mas apela para uma tradição interpretativa pré-isebiana, ligada a autores como Oliveira Viana e Gilberto Freyre (p. 35)

Essa longa passagem demonstra de maneira sintética um pouco da caminhada teórica de Freire nas décadas de 1950 e 1960. O movimento de assimilação (do nacional-desenvolvimentismo) e superação política e epistemológica dessa própria ideologia, está essencialmente relacionado com a inserção de Freire, desde cedo, na realidade opressora vivenciada pela população brasileira. Nesse processo algumas experiências vivenciadas pelo

educador são significativas, como: o Movimento de Cultura Popular (MCP)<sup>62</sup>, a experiência de Angicos<sup>63</sup> e a elaboração do Programa Nacional de Alfabetização (PNA)<sup>64</sup>.

Importante destacar que antes de Freire, o conceito de educação popular estava relacionado a qualquer iniciativa educacional que tinha por finalidade apenas instruir (nada mais que isso), as camadas populares. Portanto, a guinada e o salto de qualidade que a educação popular estabelece a partir de 1950, demonstra a importância e o processo de assimilação-superação de Paulo Freire em relação as correntes ideológicas e pedagógicas de seu tempo.

Nesse período, junto às ações coordenadas por Paulo Freire, desenvolvem-se inúmeras experiências socioeducacionais e culturais de importância singular na história brasileira. São exemplos emblemáticos: o Movimento de Educação de Base (MEB)<sup>65</sup> e os Centros Populares de Cultura (CPCs)<sup>66</sup>.

Dada a riqueza e complexidade das diversas iniciativas construídas no campo da educação popular, avaliamos que a afirmação de que a “pedagogia freireana” trata-se de uma síntese pedagógica existencial-culturalista que articula as idéias filosóficas do personalismo cristão com as análises sociopolíticas do isebianismo (PAIVA, 1980) é insuficiente para

---

<sup>62</sup> O Movimento de Cultura Popular (MCP), nascido em Recife, foi o primeiro de uma série de “movimentos sócio-educacionais” surgidos na década de 1960. Coordenado por intelectuais vinculados aos interesses e demandas populares, esse movimento voltou-se para o resgate da cultura popular enquanto instrumento de ação para uma práxis que pudesse contribuir para um processo de transformação no país. Com o apoio institucional e financeiro da prefeitura de Recife, tendo Miguel Arraes, então prefeito, como um dos grandes incentivadores do MCP, esse movimento rapidamente se ampliou e dinamizou. Para se ter uma idéia, entre 1960 e 1962 contou entre suas realizações com 201 escolas, 626 turmas, 19.646 alunos (crianças, adolescentes e adultos), uma rede de escolas radiofônicas, um centro de artes plásticas e artesanato, 452 professores e 174 monitores, teatro, cinema, telecuble, centro de cultura Olegariana, dentre outros

<sup>63</sup> Experiência de alfabetização, coordenada por Paulo Freire, realizada a partir de uma parceria entre o Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife com o governo do estado do Rio Grande do Norte no ano de 1963.

<sup>64</sup> O Programa Nacional de Alfabetização (PNA) nasceu sob coordenação do Ministério da Educação e Cultura, a partir de janeiro de 1964, logo após a criação da Comissão de Cultura Popular em 1963, a qual tinha Paulo Freire como presidente. Sua proposta educacional, fundada no “Método Paulo Freire”, tencionava alfabetizar politizando cinco milhões de adultos, quebrando o paradigma vigente que até então era limitado a noção mecanicista de alfabetização.

<sup>65</sup> O Movimento de Educação de Base (MEB) com apoio da Conferência Nacional dos Bispos Brasileiros (CNBB), surge no cenário nacional em 1961, a partir das experiências das escolas radiofônicas. Em parceria com o Governo Federal, tinha-se o intuito de estender estas escolas para as regiões mais pobres das regiões Nordeste, Norte e Centro-Oeste, contribuindo, principalmente, para a alfabetização de jovens e adultos.

<sup>66</sup> O Centro Popular de Cultura (CPC), órgão cultural da União Nacional dos Estudantes (UNE) com sede no Rio de Janeiro, porém autônomo em relação a entidade, foi criado em 1961 e passou a desenvolver inúmeras atividades artísticas<sup>66</sup> no campo do teatro, da música, do cinema e da literatura “em prol da cultura popular”. Com o fortalecimento e amadurecimento do CPC, algumas cidades passaram a criar os CPCs estaduais como em Fortaleza, Natal, Recife, João Pessoa, Salvador, Belo Horizonte, São Paulo, Santo André, Curitiba, Porto Alegre e Niterói. Estes CPCs não tinham a mesma estrutura e não foram tão bem sucedidos como o da UNE, porém foram espaços importantes de discussões no meio artístico e de comunicação de massa.

compreender em profundidade as experiências acima citadas e o conjunto de elaborações teórico-práticas de Paulo Freire.

Para além da “Escola Nova Popular” e do “existencialismo cristão”

Certamente o *para além* não é mera coincidência com os tópicos da terceira parte do livro *Escola e democracia*, mas sim, uma humilde provocação ao recurso metodológico utilizado pelo autor para defender suas posições frente as concepções pedagógicas por ele criticadas.

Pretendemos problematizar algumas questões explícitas e/ou implícitas levantadas por Dermeval Saviani e Vanilda Paiva nos textos analisados. Inicialmente, destacamos o perigo que é o enquadramento (ou rotulação) de autores como Freire a partir de momentos históricos distintos de sua vida. Como vimos, esse tipo de análise tem cometido injustiças profundas à trajetória intelectual e política do educador pernambucano.

Ainda sobre a “Escola Nova Popular”, um dos argumentos de Saviani é que o centro de disputa por uma nova hegemonia educacional deve estar centrada na escola pública. Em contrapartida a essa estratégia, segundo o autor, o “Movimento Paulo Freire de Educação de Adultos” teria descolocado a luta em defesa da educação para os espaços educacionais não-formais, enfraquecendo, portanto, as reivindicações em defesa da educação pública e estatal. Na verdade, essa falsa polêmica (educação formal *versus* educação informal) é desconstruída pelo próprio Freire (1992):

centrando-se a educação popular na produção cooperativa na atividade sindical, na mobilização e organização da comunidade para a assunção por ela da educação de seus filhos e filhas através das escolas comunitárias, *sem que isto deva significar um estímulo ao Estado para que não cumpra um de seus deveres, o de oferecer educação ao povo* (p.132).

Concordamos com Freire, quando aponta que a luta em defesa da educação deve acontecer em várias frentes, nos diversos espaços da disputa de hegemonia, sejam formais ou informais, porém de maneira combinada. As próprias iniciativas socioeducacionais que Freire participou intensamente, possuíam financiamento e vinculação com o Estado. Era garantida, porém, uma autonomia considerável dessas experiências em relação ao poder público. Outro aspecto que demonstra a importância dada por Freire à educação escolar formal foi sua

participação no processo de elaboração do Programa Nacional de Alfabetização (PNA), como vimos anteriormente.

Portanto, do nosso ponto de vista, o que mais se aproximaria de uma “escola freireana”, mesmo nas décadas de 1950 e 1960, não seria a emergência de uma “Escola Nova Popular”, como muitos afirmam, mas sim a relação dialética entre a Educação Popular e a Escola Pública, com a intencionalidade em se forjar uma espécie de “Escola Pública Popular”.

## Considerações Finais

Tentamos levantar ao longo do texto questões que contribuam para o debate em torno do que denominas de uma “polêmica histórica nas discussões pedagógicas no Brasil”, que na verdade é composta em certos aspectos de “falsas polêmicas”. Estas, construídas em muitos casos por posicionamentos que se “cristalizaram” ao longo da história das ideias pedagógicas brasileiras.

Na verdade, as críticas levandas por Dermeval Saviani e Vanilda Paiva sobre as influências da Escola Nova e do Nacional–Desenvolvimentismo em Paulo Freire, não são por completo refutáveis, pelo contrário, muitos dos argumentos apresentados pelos autores possuem uma fundamentação sólida e aceitável.

O que questiona-se é a forma como são apresentadas algumas das posições dos autores. A não ponderação de questões importantes, ou a omissão e secundarização de outras, remetem à história julgamentos desnecessários e o consequente deslocamento da centralidade do debate educacional e pedagógico para temas periféricos.

Exemplos dessas consequências (claro que relacionadas a um conjunto de outras determinações que extrapolam o debate educacional e pedagógico) podem ser listados abundantemente. No nosso caso, reforçamos três: 1. a dicotomia construída (extremamente negativa) entre educação formal e educação informal; 2. a ascensão de correntes pedagógicas pós-modernas<sup>67</sup> no cenário educacional contemporâneo e 3. o consequente enfraquecimento e desarticulação do pensamento pedagógico crítico nas escolas e universidades brasileiras.

Não obstante, o debate de ideias é necessário para o avanço qualitativo de formulações e elaborações teóricas que contribuam para uma práxis pedagógica crítica. Acreditamos que

---

<sup>67</sup>Segundo David Harvey (2006): O pós-moderno (...), privilegia a “heterogeneidade e a diferença como forças libertadoras na redefinição do discurso cultural”. A fragmentação, a indeterminação e a intensa desconfiança de todos os discursos universais ou (para usar um termo favorito) “totalizantes” são o marco do pensamento pós-moderno (P. 19).

muitas das interpretações “confusas” do pensamento de Freire , ou da apropriação e ressignificação nas mais diversas perspectivas de seus conceitos e paradigmas não aconteçam devido a uma “imprecisão teórica do autor”, como afirma Paiva (2000):

Se observarmos em seus escritos, até 1965, certa *imprecisão teórica* que se acompanha de um *insuficiente desdobramento das idéias* (carências que Freire buscou suprir em seu trabalho posterior a 1965), foram exatamente essas características que permitiram a cada leitor fazer de seus livros a leitura que mais lhe conviesse e utilizar o seu método de forma compatível com tal leitura (p. 33).

O pensamento de Vladimir Lênin, por exemplo, foi apropriado e distorcido por toda uma tradição do marxismo vulgar e pelo stalinismo, e penso eu, que esse grande pensador e militante comunista estava longe de ser impreciso ou eclético teoricamente.

Por fim, a partir de leituras, debates e encontros que temos participado nos últimos sete anos, podemos observar a hegemonia de uma leitura simplória do pensamento de Freire feita pelos autores posicionados no campo do marxismo (campo no qual também nos “filiamos”). Essa leitura, feita a partir de um olhar fragmentado e anti-dialético sobre a trajetória do educador pernambucano pode ser sintetizada da seguinte forma: 1. Freire de *Educação como Prática da Liberdade* – existencialista cristão; 2. Freire de *Pedagogia do Oprimido* – marxista eclético e 3. Freire de *Pedagogia da Autonomia* – liberal/pós-moderno.

Na nossa avaliação esse tipo de visão/classificação, impossibilita uma análise dialética e consequente do pensamento de Paulo Freire, contribuindo, infelizmente, para uma simplificação ou empobrecimento do legado do educador que defendeu ao longo de toda sua vida, a *educação enquanto ato político*, defesa bastante difícil de ser encontrada nas universidades brasileiras hoje.

## Referências Bibliográficas

- AZEVEDO, Fernando de. *A tramissão da cultura (parte 3 da obra A cultura brasileira)*. São Paulo. Melhoramentos, 1976
- FILHO, Lourenço. *Introdução ao estudo da escola nova*. São Paulo. Melhoramentos, sem data.
- FREIRE, Ana Maria Araújo. *Paulo Freire: uma história de vida*. Indaiatuba, SP. Villa das Letras, 2006.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1981.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2005.
- \_\_\_\_\_. *Política e educação*. São Paulo. Cortez, 1992.

HARVEY, David. *Condição Pós-Moderna*. São Paulo: Edições Loyola, 1992.  
IANNI, Octavio. *O colapso do populismo no Brasil*. Civilização Brasileira, 1975.

PAIVA, Vanilda Pereira. *Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista*. São Paulo. Graal, 2000.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP. Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. São Paulo. Cortez; Autores Associados, 1989.

SILVA, Pedro Claesen Dutra. *História, contradições e atualidade da educação popular no Brasil: um olhar a partir da realidade do estado do Ceará*. Fortaleza, 2008 (Monografia).

## **RESSIGNIFICANDO O CONHECIMENTO MATEMÁTICO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Hélida Mota de Aquino (Aluna de graduação/ UERN)<sup>68</sup>

Érica Renata Clemente Rodrigues (Aluna de graduação/ UERN)<sup>69</sup>

Francisca Maria Gomes Cabral Soares (Professora/ UERN)<sup>70</sup>

Neste artigo, relacionamos as experiências vivenciadas com o ensino de matemática no estágio supervisionado II, componente curricular obrigatório do curso de Pedagogia da UERN. Objetivamos compreender a prática do ensino de conceitos matemáticos na Educação de Jovens e Adultos (EJA). O campo empírico de nossa pesquisa foi a Escola Estadual Santa Terezinha, no município de Mossoró/RN, mais especificamente a turma de 3º Período (equivalente ao 4º e 5º ano) do Ensino Fundamental I, modalidade EJA, com 24 alunos matriculados, funcionando no período noturno. Para atender ao nosso objetivo elencamos a perspectiva teórica de Terezinha Nunes (2005) sobre a origem e o desenvolvimento dos conceitos matemáticos, identificando a concepção de ensino da docente observada, partícipe da pesquisa, e sua postura diante do conhecimento matemático dos alunos. Segundo Nunes (2005) os educandos desenvolvem seus esquemas de ação na vida cotidiana, fazendo uso destes para resolver problemas simples de matemática. Os esquemas precisam ser coordenados com o sistema de numeração para que os alunos consigam resolver os problemas matemáticos. Assim, as pesquisas da autora apontam que desde o primeiro ano os alunos já podem trabalhar com a resolução de problemas envolvendo soma, subtração, multiplicação, divisão, gráficos e tabelas figurativas, ou seja, o conhecimento não precisa ser fragmentado. Apresentamos ainda algumas atividades matemáticas desenvolvidas em nossa regência que visam uma ressignificação do conceito de matemática e também da concepção ensino aprendizagem. Fazemos um breve histórico da EJA, que resulta em uma reflexão sobre o papel da escola e a validade dos conteúdos ensinados atualmente. Inferimos que a identidade, a “pertença”, a “marca do trabalho”, a baixa “auto-estima”, deveriam ter um espaço na proposta de ensino da professora que apresenta-se desgastada e fora do contexto. Tecemos algumas considerações sobre a dinâmica de ensino aprendizagem na EJA. A experiência nos levou a pensar, qual é mesmo o papel da escola? Será que podemos ministrar os mesmos conteúdos, da mesma forma para públicos totalmente diferentes? O professor e a escola têm construído ações pedagógicas direcionadas a EJA? Os jovens e adultos buscam na escola, sem dúvida, mais do que conteúdos prontos para serem reproduzidos. Como cidadãos e trabalhadores que são eles querem ser sujeitos ativos, participativos e crescer cultural, social e economicamente. Diminuir a distância entre o que esperam os alunos e alunas e o que a escola lhes oferece é tarefa que só pode ser cumprida pelos professores da EJA.

Palavras-chave: Conhecimento Matemático. EJA. Estágio Supervisionado.

<sup>68</sup> Aluna do curso de Pedagogia do 6º período da UERN/Campus Central. [helidamota@hotmail.com](mailto:helidamota@hotmail.com).

<sup>69</sup> Aluna do curso de Pedagogia do 6º período da UERN/Campus Central. [erica\\_qib@hotmail.com](mailto:erica_qib@hotmail.com).

<sup>70</sup> Professora mestre do Curso de Pedagogia da UERN/Campus Central. [fccabral@yahoo.com.br](mailto:fccabral@yahoo.com.br)

## **AS EMOÇÕES NA SALA DE AULA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: O PROFESSOR E A RESOLUÇÃO DE CONFLITOS**

Jaciária de Medeiros Moraes

Especialista

jaciaria\_m\_m@hotmail.com

UERN

Messias Dieb

Doutor

mhdieb@gmail.com

UFC

**Resumo:** Este artigo tem o objetivo de analisar como os professores da educação infantil têm mediado o processo de construção do desenvolvimento afetivo das crianças, com base na resolução de conflitos afetivos entre elas e nos conhecimentos que orientam o professor nesse processo. Como fundamento, utilizamos os postulados de Piaget (1975), Wallon (1989) e Vygotsky (1998) acerca da relação entre afetividade e desenvolvimento da criança. Os dados da pesquisa foram construídos por dois procedimentos de pesquisa qualitativa: a observação e a entrevista, contando com a colaboração de uma professora do município de Ipanguaçu R/N. Após a análise, os dados revelaram que o professor de educação infantil, ao conduzir as situações conflitantes entre os alunos, é guiado por conhecimentos construídos basicamente no fazer e na experiência da prática docente. Assim, tais conhecimentos carecem de uma reflexão mais apurada a fim de que, a partir das situações de conflito, o professor possa construir momentos educativos para as crianças.

**Palavras chaves:** professor, educação infantil, emoções

# **ESPERANDO GODOT A ESPERANDO DEUSIMAR: A ADAPTAÇÃO COMO TRADUÇÃO E FERRAMENTA PEDAGÓGICA.**

Dra. Soraya Ferreira Alves - [so.ferreira@uol.com.br](mailto:so.ferreira@uol.com.br) (UnB)

Mestrando Gilson Soares Cordeiro - [gilsonval@bol.com.br](mailto:gilsonval@bol.com.br) (PosLa\_UECE)

## **1. A ESPERA DE UMA INTRODUÇÃO**

O presente artigo é fruto de pesquisa realizada sobre a experiência pedagógica desenvolvida por nós, a professora Soraya Alves e pelo seu estagiário Gilson Cordeiro, ao ministrarmos a disciplina *Literatura Inglesa: Drama* na Universidade Estadual do Ceará (UECE), no período de 2009.2. Durante as aulas, dentre as várias discussões sobre autores e obras, também discutimos formas mais dinâmicas, interativas de lidar com as temáticas da disciplina.

Desse modo, pensamos em atividades pedagógicas que pudessem ser relevantes para os alunos e que também proporcionassem uma interação para além da sala de aula, em que os alunos pudessem se marcar como autores de conhecimento e não como meros repetidores de teorias e datas. Propusemos que a prática pedagógica não se limitasse a uma ação da sala de aula, mas que a ação pedagógica pudesse ser uma atitude no mundo, uma postura de emancipação e resistência, como pensa Adorno (1995).

Nesta perspectiva, surgiu a idéia da encenação de uma peça já que se tratava de uma disciplina ligada ao drama. No entanto, a peça escolhida seria adaptada pelos alunos, abrindo-lhes espaço para o exercício de construção e reflexão sobre as possibilidades de apreensão, representação da obra. Decidimos pela peça *Esperando Godot* de Samuel Beckett, doravante abreviada como EG. A atividade de adaptação como uma ferramenta pedagógica coadunou-se então com nossos estudos de adaptação como tradução<sup>71</sup>, revelando a abrangência destes estudos também no campo do fazer pedagógico.

## **2. ESPERANDO GODOT: A OBRA E SEU CONTEXTO**

Samuel Beckett (1906-1989), autor irlandês, tem vários trabalhos reconhecidos pela crítica especializada como obras notadamente de valor literário. Dentre estas obras, podemos citar *Esperando Godot* (1948), *Molley* (1951), *Malone morre* (1951), *O inominável* (1953). Destas, a peça *Esperando Godot*, inicialmente escrita em Francês como *En Attendant Godot* e posteriormente em inglês como *Waiting for Godot*, é uma das que mais notoriedade tem alcançado pela crítica mundial.

Inicialmente rejeitada e taxada de literatura incoerente, ilógica, Beckett teve que bater em várias portas até ver *Esperando Godot* encenada em 1953. Tal boicote é creditado por alguns críticos ao fato da escrita do irlandês desafiar ou romper com os padrões estéticos da dramaturgia clássica. Segundo Hobson (2005, p. 206), S. Beckett abre as portas da narrativa moderna

Ao quebrar as algemas do enredo, varrendo-as para longe do teatro inglês. Destruiu a idéia de que o dramaturgo é um Deus, conhecedor de tudo sobre as personagens [...] Revelou que o drama se aproxima, ou pode se aproximar, da condição da música, tocados por acordes mais profundos que os atingidos pela razão e dizendo coisas que escapam às garras da lógica.

Assim, a ilogicidade apresenta-se em várias esferas, como no enredo da peça em que dois sujeitos, Estragon e Vladimir, esperam por Godot, sujeito que nunca vem, personagem

<sup>71</sup> Os referidos estudos fazem parte da linha de pesquisa Tradução, Lexicografia e Processos Cognitivos desenvolvidos pela PosLa (Pós- Graduação em Lingüística Aplicada) da UECE, no qual a profa Dra Soraya Alves tem desenvolvido pesquisas na área de Tradução Intersemiótica e Gilson Cordeiro desenvolve pesquisa de dissertação na mesma área.

do qual só sabemos o nome. Maltrapilhos e esfomeados, Vladimir e Estragon, também chamados Didi e Gogô, têm na única árvore que compõe o cenário a incerteza do ponto de encontro com Godot.

Estragon: Vamos embora.  
Vladimir: A gente não pode.  
Estragon: Por quê?  
Vladimir: Estamos esperando Godot.  
Estragon: É mesmo. (pausa) Tem certeza de que é aqui?  
Vladimir: O quê?  
Estragon: Que era para esperar?  
Vladimir: Ele disse: Perto da árvore. (olham para árvore). Está vendo mais alguma? (BECKETT, 2005, p. 27)

A tal espera só é interrompida pela presença de Pozzo e Lucky. O primeiro é um viajante dono de terras, o segundo, amarrado pelo pescoço, é o lacaio de Pozzo. Além destes, entra em cena um menino que traz a notícia: “Menino: (*de um jato*) O senhor Godot mandou dizer que não virá hoje à tarde mas virá amanhã com certeza.” (IDEM, p. 100)

Durante a espera, os amigos tentam o enforcamento na solitária árvore. Em meio às fracassadas tentativas de suicídio, surgem diálogos insólitos:

V: Sei, mas enquanto esperamos?  
E: E se a gente se enforcassem?  
V: Um jeito de ter uma ereção.  
E: (*excitado*) Uma ereção?  
V: Com tudo isso que se segue. Onde cair, a mandrágora brota. É por isso que a raiz grita, quando arrancada, você não sabia?  
E: À força sem demora! (IDEM, p. 34-35)

Ao fim da peça, Godot não aparece, a espera continua. Estragon e Vladimir preparam-se para caminhar, fugir da espera, mas permanecem imóveis.

### 3. A TRADUÇÃO COMO ADAPTAÇÃO E FERRAMENTA PEDAGÓGICA: UMA TEORIA A ESPERA DE MULTIPLAS ABORDAGENS

Os Estudos que tratam da questão da tradução não datam da contemporaneidade, como pode pensar o senso comum. Os estudos da tradução já vêm sendo discutidos desde períodos clássicos, como as traduções de Cícero e Horácio, quando discutiam sobre as traduções de obras do grego para o Latim (PIETRO, 2009).

No entanto, a sistematização, ou melhor, a busca por uma teoria da tradução, remonta ao início do século XX, quando os estudos buscaram uma vertente prescritiva do fazer tradutorio. Lançando e legitimando a noção de que existiriam o texto original e o texto segundo, este seria segundo por constituir uma mera cópia, portanto, inferior ao primeiro. Tais estudos pautavam-se na noção de fidelidade entre os textos, acreditando que haveria uma “essência” a ser transmitida entre eles. (MILTON, 1998)

Com o desenrolar destes estudos, e frente ao adensamento da hibridação cultural advinda da era da informação e da globalização impostas e expostas na contemporaneidade, outras abordagens foram somando-se à teoria da tradução a ponto de uma virada epistemológica tomar lugar ao vislumbrar a tradução como um processo a ser descrito e não prescrito. Abre-se espaço para cotejar a tradução como um processo social, contextualizado e sujeito a pressões ideológicas advindas dos meios de produção, distribuição e comercialização das traduções (VENUTTI, 1998).

As traduções, então, passam a ser entendidas como um processo de semióse infinita<sup>72</sup>, uma adaptação infinita em que o texto adaptado ganha força não como cópia, não como

<sup>72</sup> A noção de semióse aqui exposta baseia-se nos estudos de Charles Sanders Pierce como sintetiza Santaella (2002, p.7-8) “ a semióse, ou cadeia de significado, na teoria dos signos de Charles Peirce, é constituída pela

segundo, mas como um processo de re-criação, reescrita em que se tem texto de partida e de chegada em um diálogo tenso a partir do jogo de comprometimentos ideológicos, uma tarefa impossível, mas necessária, como pensa Walter Benjamin (2008).

Além dessa noção da tarefa tradutória como adaptação e recriação, surge o entendimento de que a tradução possa envolver outros meios, além do meio verbal. Ou seja, segundo Jakobson (1974), um dos primeiros a tematizar o assunto, haveria uma tradução intersemiótica em que a adaptação também aconteceria de um texto verbal para não verbal. Plaza (1980) estende essa definição ao abordar a tradução intersemiótica como diálogo entre os meios verbal e não verbal, não importando de qual para qual, habilitando, assim, uma gama de processos semióticos a serem tomados como processos tradutórios: romances para filmes, filmes para romances, histórias em quadrinhos para vídeo-games e outros, ou seja, uma vasta hibridação de diálogos possíveis. No nosso caso, há a adaptação da peça escrita *Esperando Godot* para a encenação *Esperando Deusimar*, que chamaremos (ED).

Já sobre os estudos atuais sobre educação, é comum a busca por ferramentas que possam contribuir para um amadurecimento crítico dos educandos, dos professores, anseia-se por atitudes que possam revelar que “A educação, a cultura, a Literatura, também pertencem ao universo das estruturas simbólicas” (COSTA, 2003, p. 253). Portanto, a educação formal, escolar, acadêmica como uma prática social também está comprometida com certos valores ideológicos; ela é, portanto, legitimadora de determinado capital simbólico, instauradora de um campo, uma arena de lutas pelo poder não só econômico, mas cultural, social (BORDIEU, 1989).

É nesta arena que os ambientes de educação formal constituem uma rede em que a escola, a igreja, o sindicato, a universidade e outras instituições guardam papéis de inculcação de naturalização de diversos capitais, os quais são formas materialmente constituídas, mas que passam a ser tidas como capitais simbólicos, estruturas que se esforçam pela aparência de abstratos e “deixam de ser percebidos como resultados de relações de dominação e passam a ser aceitos como legítimos” (COSTA, 2003, p. 253)

Neste contexto, há pesquisas sobre os modos de utilização de diversos gêneros como ferramentas pedagógicas, os quais possam contribuir para uma atitude de desenvolvimento da realidade objetiva. Como exemplo, podemos citar as pesquisas que tratam da ferramenta Wiki (GOMES, 2007); o hipertexto na internet (VIEIRA, 2007), Web-documentário (GREGOLIN, SACRINI, TOMBA, 2002) e outras. Talvez o fato de que este ou aquele gênero seja mais ou menos educativo não resida somente em características intrínsecas aos gêneros, às ferramentas. De fato, a capacidade para a educação dos gêneros está relacionada à qual concepção de educar se quer edificar, problematizar. No nosso caso, tomamos a noção de educação como uma prática para a libertação, como pensa Paulo Freire (1996, p. 21), “*Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.*”

#### 4. ADAPTAÇÃO: ESPERANDO DEUSIMAR

A equipe de trabalho foi composta pelos cinco alunos da turma, Davi, Igor, Mikaela, Ana Luísa e Luciana, por nós, profa Soraya e o estagiário Gilson, pelos colaboradores da gravação e confecção de cenário Sara, Marcelo, Nilson, este aluno do curso de letras da UFC, os outros dois alunos da UECE. Optamos por gravar os momentos de pré-produção (Figuras

---

relação triádica e dinâmica entre o signo, o objeto e o interpretante, sendo que o signo é um conteúdo apreendido pelos sentidos, pela imaginação, pela memória, pelo pensamento e liga o objeto (aquilo que ele, signo, representa ou substitui) a um interpretante (efeito que o signo produz no intérprete, ou seja, a potencialidade do signo em sugerir, significar, mas que já está inscrita no próprio signo.”

1, 2 e 3), a realização (Figura 4) e pós-produção (Figuras 5 e 6)<sup>73</sup> como forma de captação de dados, focalizando o processo e não somente o produto, além do que intencionávamos editar um documentário a partir deste material.<sup>74</sup>



Figura 1: PREP  
PREP



Figura 2: PREP



Figura 3:



Figura 4: REA



Figura 5: POSP



Figura 6: POSP

A gravação destas etapas e o foco no processo compõem um método caro à nossa pesquisa, uma vez que defendemos a idéia de que para um melhor entendimento das recriações no texto adaptado é necessário um olhar voltado para a história desta escolha, o percurso que ela desenvolveu, os embates entre os sujeitos do grupo para que tal escolha se efetivasse. Doutro modo, para cada gesto adaptativo deve-se ter a noção do porquê desta escolha, qual a implicação ideológica dela, a que ou a quais estruturas do capital simbólico ela se relaciona e como se relaciona.

Após a decisão de trabalharmos com EG, realizamos em algumas aulas a leitura em grupo da peça e nesta ocasião já fomentávamos um debate crítico em que todos tinham voz para expor seus entendimentos, discussões.

“Eu acho que mais do que o quê a gente vai interpretar do que ele [referindo-se ao autor Beckett] chama de Godot é o que a gente vai querer passar. [...] Mais do que como a gente recebeu, a gente percebe que só aqui neste grupo pequeno tem infinitas interpretações. Eu acho mais interessante a gente discutir até o quê a gente tem intenção de passar” (Luciana: PREP)

<sup>73</sup> A fase de pré-produção é compreendida como os debates, as leituras, os procedimentos anteriores à encenação; a realização é compreendida como a encenação propriamente dita; a pós-produção é tida como os debates realizados após a realização, tais etapas serão abreviadas respectivamente como PREP, REAL, POSP.

<sup>74</sup> Até o presente momento o documentário está em fase de finalização, tendo o LATAV (Laboratório de Tradução Audiovisual) da UECE, coordenado pela profa Dra Vera Santiago, como apoio técnico.

Percebemos logo de início que a referência espacial nas rubricas da peça dava pouca ou nenhuma contextualização do local dramático: “Estrada no campo. Árvore. Entardecer. Sentado sobre a pedra, Estragon tenta tirar a bota. Faz força com as duas mãos gemendo. Para, exausto; descansa, ofegante, recomeça. Mais uma vez. Entra Vladimir.” (BECKETT, 2005, p. 17)

Desse modo, a peça desenrola-se em um lugar quase sem indicação, lugar nenhum em meio a uma paisagem qualquer com a presença de dois homens desterrados, excluídos, como se nota em outra adaptação dirigida por Michael Lindsay-Hogg (2000) (Figura 7).



Figura 7: Cenário do filme de Hogg

Diante desta problemática inicial, começamos a refletir sobre a adaptação nos seguintes eixos: Qual espaço representar? Como construir o cenário? Quais personagens? Como apresentá-los? Que tipo de figurino? Que tipo de fala? Todas estas reflexões atreladas a um eixo maior: Para qual contexto cultural adaptar? Que signos culturais gostaríamos de por em pauta, de questionar? Como referência, discutímos outras adaptações, por exemplo, as montagens feitas “dentro de um presídio, com elenco de internos; numa Sarajevo dividida e sitiada, com atores de várias etnias; durante o *apartheid*, só com negros atuando; com elenco apenas de mulheres” (ANDRADE, 2005, p. 07). Tendo em mente que cada uma dessas montagens põe em circulação determinados signos culturais com intenções ideológicas específicas, com recepções diferentes de cada público, instaurando leituras infinitas: semioses.

Nesta perspectiva, o primeiro embate deu-se na escolha do *locus* para a ambientação da peça, um lugar que servisse de ponto norteador para as outras escolhas adaptativas. Nesse sentido, houve consenso que o chão onde se espera por Deusimar seria a própria universidade, a própria UECE:

“Eu acho que é uma peça que se aplica especialmente ao contexto ueceano<sup>75</sup>, se você for comparar com outras instituições, nós somos os que mais esperam, sem fazer acontecer nada, a gente só espera” (Igor: PREP)

É interessante ver que a fala anterior dialoga com a seguinte, resultando em um embate de vozes que problematiza o outro lugar da UECE. Assim, a tarefa de adaptação promove a possibilidade de se desafiar a naturalização da universidade como espaço de não ação, do não movimento, espaço da academia como sinônimo de isolamento social.

“Mas foi muito bom [referindo-se à peça], é aquela questão da gente perceber que a gente tem que tentar fazer alguma coisa, mesmo dentro de todas as dificuldades que há” (Gilson: POSP)

<sup>75</sup> O aluno cria um adjetivo específico para falar do universo da UECE: ueceano.

Essa intenção adaptativa de trazer a própria universidade como local dramático suscitou uma outra questão: Como o título da peça poderia dialogar com esse espaço? Dentre a discussão das possibilidades de manter o título *Esperando Godot*, de alterar para algum outro, o título *Esperando Deusimar* foi adotado. É interessante notar que houve a manutenção da relação *God-Deus* como partícula dentro dos nomes: Godot- Deusimar. Para a efetivação desta escolha, foi trilhada uma discussão em torno da interpretação de alguns críticos de que a espera por Godot seria a espera por uma entidade metafísica, um Deus. Já outros críticos, afirmam que não se trata propriamente de um Deus, mas de um deus que representaria o desejo de encontro com algo que possa restituir sentido à trajetória de Estragon e Vladimir, uma metáfora da incapacidade humana de significar sua própria existência.

Para nós e os alunos, a manutenção da indicação de um deus trouxe outro ponto de vista sobre a problemática da referência ao transcendente. De fato, na nossa adaptação problematizamos um deus que não pode ser resumido à noção de uma entidade transcendental que se ausentou, uma entidade fora do quadro dramático. Cogitamos outro deus para Deusimar, um deus dentro, situado. Desse modo, percebemos outros nomes, outras significações para este deus. Assumimos, portanto, um deus de matiz nordestina, um Deusimar, invento da criatividade popular como Lindomar, Marlucia; um deus simples do ordinário, um deus dentro de cada nome, de cada história cotidiana de vida e portanto um deus na esfera do humano, universal, um deus representado nas esperas mais corriqueiras, como fora explicitado em nossos debates:

“O ser humano sempre espera alguma coisa, no caso da UECE, por exemplo, os alunos estão esperando alguma coisa: o trabalho surgir, uma oportunidade, a melhoria; quando você chega em um emprego você sempre espera ser promovido, no campo pessoal, você sempre espera uma pessoa melhor aparecer, enfim, eu acho que tem sempre esta questão da espera. [...] Godot pode ser tudo aquilo que a gente espera na vida, não precisa ser Deus, pode ser Deus, dependendo da pessoa, pode ser você passar na UECE, pode ser você passar no vestibular.” (Mikaela: PREP)

“Pode ser você terminar o curso.” (Igor: PREP)

“Ser alguém na vida.” (Davi: PREP)

“É geral, entendeu?” (Mikaela: PREP)

Por outro lado, a questão não ocupa um lugar tão pacífico; e se a espera for uma ilusão, caso esse deus não passe de uma invenção, uma grande coincidência, um trocadilho, um jogo de palavras vazio, mas que nos esforçamos por preencher com nossas expectativas e sonhos. Pode ser que o deus em Deusimar, ou melhor, a esperança em cada um, como afirma a aluna Luisa (PREP), seja apenas “uma junção de palavras, ou de letras legais”; uma terrível coincidência que nos enche da possibilidade da esperança.

É esse sentido de dissenso que também paira sobre a atmosfera da adaptação, a escolha não efetuada também corrobora a significação da escolha positiva. Dessa forma, a natureza relacional do signo é posta em evidência, o signo cultural, inscrito em uma determinada historicidade, “impede que qualquer representação seja absoluta: ele apenas toma, em um outro contexto, uma validade que pode não subsistir em outro contexto” (JEHA, 2002, p.124)

Quanto às personagens, a forma como Estragon e Vladimir se chamavam foi mantida: Gogô e Didi. Percebemos que a questão do gênero também foi tocada pela inserção da aluna Luisa como Didi, o que não significa que pela simples presença da mulher a questão seja eficientemente problematizada. De fato, a atuação de Luisa como Didi procura desmantelar o eco de um diálogo apenas entre homens sobre a (in)coerência mundo, a mulher instaura em nossa peça sua força, seu próprio eco. Desse modo, Igor e Luisa interpretam respectivamente

Gogô e Didi, agora alunos de uma UECE simbólica, inscrita em um tempo do absurdo. Aqui cabe uma ressalva, segundo Dantas (2005), tem-se uma falsa idéia de que essa noção do absurdo reflete uma noção de falta de materialidade, ausência de consciência das relações sociais, em que sujeitos, atemporais, abstratos, desenraizados vivenciam a alienação.

De fato, deve-se tomar cuidado com o termo absurdo, já que sua noção fundamenta-se muito mais na idéia de que o sujeito tem consciência de seu estado limitado, sabe de sua visão parcial frente à complexidade das perguntas que anseia responder. O homem absurdo, nas últimas consequências do termo, trata-se do sujeito lúcido de seu limite histórico, o Sísifo que não esquece a limitação e despropósito de seu trabalho, mas que continua a rolar a pedra. Nesta perspectiva, ainda segundo Dantas (2005, p.154), as personagens Estragon e Vladmir em Beckett não são tão absurdas assim, “falta-lhes a consciência plena de sua situação, pois não dominam, não compreendem os elementos da equação a que estão submetidos.” Logo, os alunos deslegitimam o exagero de tentar encaixar a obra EG como exemplo clássico do teatro do absurdo sem uma crítica precisa do que seja o absurdo.

Tendo essa noção em vista, percebemos que Gogô e Didi em ED constroem uma vertente mais absurda, a qual lhes permite ter uma atitude crítica frente à realidade, uma consciência de sua trajetória histórica como alunos, como construtores de conhecimento, como cidadãos de direitos. Absurdo maior ainda por interpretarem seus próprios papéis de alunos, numa junção em que o limite representação e apresentação é posto em cheque. A diferença entre Igor-Luisa e Gogô-Didi é sobreposta, ela é tão tênue que não se sabe ao certo se eles se representam ou se apresentam de forma estetizada:

“Ele falou pra gente esperar aqui e tudo mais... Mas olha só, tem nem platéia, fim semestre, vai que ele não tem mais aula? Vai que ele não aparece?” (Gogô: REAL)

“Bem, se ele não aparecer, a gente vem amanhã e espera e depois de amanhã e assim durante seis meses e mais a vida toda.” (Didi: REAL)

“Seis meses? Fica só tu ai... Eu tenho que ficar de férias, entendeu? Eu tenho que aproveitar as coisas, eu tenho que pelos menos conseguir um projeto de extensão ou então se enforcar.” (Gogô, REAL)

Além dessas falas, o próprio figurino: as roupas comuns do dia a dia estudantil, mescladas ao rosto pintado em estilo *clownesco* e aos bonés coloridos atuam no nível indicial (Figura 8), apontando para a atmosfera do absurdo que eles vivenciam no seu cotidiano estetizado: “esperar por seis meses e a vida toda”, “tenho que conseguir uma bolsa de extensão ou me enforcar.”



Figura 8: Gogô e Didi em ED

A consciência do absurdo adensa-se quando Felizardo, a adaptação de Lucky, entra com Gomes, a adaptação de Pozzy, aquele amarrado pelo pescoço e chicoteado por Gomes que se auto-intitula dono das terras ueceanas (Figura 9).



Figura 9: Cena de encontro com Felizardo e Gomes em ED

Felizardo e Gomes representam a dialética do senhor e escravo hegeliana, na qual não há o senhor sem o escravo, não há o outro sem um nós, em um movimento não dicotômico, mas dialético em que alteridade constitui o outro e a nós (SANTOS, 1993). Os personagens questionam o jogo do poder, neste caso, Gomes: o poder institucional, patronal, o Estado; Felizardo: a discência, a comunidade, o povo, não como categorias que se excluem essencializadas, mas que se retro-constroem materialmente legitimadas por certos capitais simbólicos.

É importante frisar que a personagem Pozzo é descrita como um senhor corpulento, gordo, grosseiro traços que colaboram na composição de uma personagem truculenta. Neste ponto, buscamos recriar este aspecto de Pozzo na escolha do nome Gomes ao reforçarmos o paralelo entre as materialidades acústicas dos nomes, ambos constituídos de consoantes fortes oclusivas e vogais posteriores: /p/-/o/, /g/-/o/. Além deste aspecto adaptativo, a escolha do nome Gomes e de seu chapéu rústico de coronel do sertão traz a carga semântica de uma das famílias mais influentes no cenário político local, instaurando uma inevitável tensão ideológica quanto aos signos culturais de caráter político postos em debate pela adaptação, ao mesmo tempo em que problematiza a correlação das formas de opressão política do passado e do presente.

É nesse momento que a adaptação como ferramenta pedagógica deixa entrever sua importância, pois o grupo resolveu dotar Felizardo de um novo chapéu, a resistência como construção de conhecimento e intervenção no mundo social ganha força: “Ele só pensa com o chapéu.” (Gomes: REAL). Felizardo realiza seu discurso ilógico, ostentando um capelo amarelo, um chapéu de formatura em um aberrante amarelo (Figura 10). No canto-lamento de Felizardo, mais uma vez a representação e apresentação confundem-se, pois no seu improviso aparentemente sem nexo, surge a autoconsciência do sujeito absurdo, ao mesclar o próprio ilógico a temáticas racionalizantes dos conteúdos programáticos da Filosofia e Lingüística, trazendo à tona outros debates que giram em torno da validade do conhecimento acadêmico, a lógica de sua utilidade para a sociedade:

“Na academia de anpo pó pó metria nós todos vamos descobrir que tudo isso não passa de um blá blá blá de acordo com Assim Falava Zaratustra não se conhece nem delimitar o objeto de estudo da Lingüística.” (Felizardo: REAL)



Figura 10: Discurso de Felizardo em ED

Então, Gomes toma o chapéu e o esmaga, silenciando o discurso de Felizardo (Figura 11), que cai como morto, deixando explicita a força do poder autoritário.

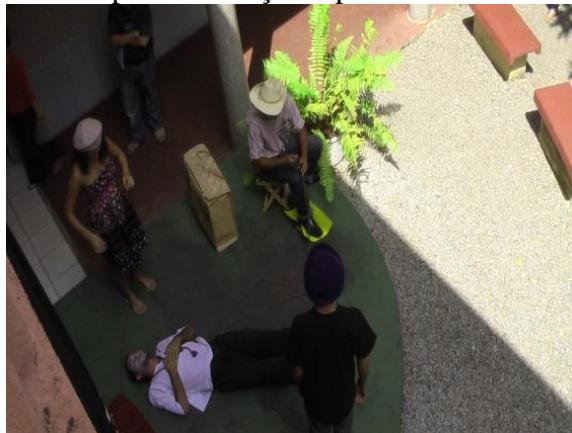


Figura 11: Esmagamento do chapéu de Felizardo

Nesse sentido, *Esperando Deusimar* construiu uma proposta, um porquê menos artístico e mais panfletário? Portanto, levou a baila signos culturais que permeiam o discurso do panfleto? Ou resolveu deslocar o absurdo para o meio da academia? Pondo em evidência suas formas de poder, questionando nossos próprios papéis relativos ao meio acadêmico como professores, alunos, gestores? São perguntas que a adaptação como ferramenta pedagógica suscita e deixa em aberto, o que atesta sua relevância como uma forma pedagógica, a qual leva os alunos a repensarem as formas de conhecimento que lhes são apresentadas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de adaptação de *Esperando Deusimar* a partir de *Esperando Godot* poderia ser entendida como mais uma atividade pedagógica em que os alunos resolvem fazer uma montagem cênica. De fato, ela não o deixa de ser, mas com uma peculiar característica de que os estudos de tradução lançam toda uma teoria crítica para o debate desta tarefa, concomitante a uma possibilidade metodológica de descrição.

Destarte, a tradução não fecha a questão, os sujeitos fazem escolhas segundo suas razões. Assim, a adaptação como tradução tem sempre um apelo ético: que estrutura social queremos edificar? Portanto, a tradução traz o debate ético para a sala de aula, coaduna-se com a imergência de conteúdos problematizadores e posicionamentos de intervenção social. Em outras palavras, texto de partida entendido como o conhecimento a eles apresentado na sua forma mais “disciplinar”, texto de chegada como a adaptação daquele, portanto, uma atitude de não aceitação passiva, transmissiva do conhecimento, mas uma prática efetiva de recriação, tradução da realidade.

Neste sentido, a adaptação entre os variados meios semióticos: a tradução intersemiótica, acreditamos ser um valioso recurso na esfera da educação, se compreendermos educação como um processo ativo de construção de conhecimento, no qual os alunos possam

entender que a relação entre texto de partida e texto de chegada é uma relação tensa, um terreno de inevitáveis escolhas.

Por outro lado, há muito ainda para se refletir a respeito de como instituir um percurso metodológico que possa explorar o máximo possível o potencial deste recurso, uma vez que não temos notícia por agora de vertente de pesquisa que tome a adaptação como recurso pedagógico, ou melhor, que tenha sistematizado uma descrição do processo de tradução-adaptação em ambiente de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor Wiesengrund. A Educação contra a Barbárie. In: ADORNO, Theodor W. Educação e Emancipação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ANDRADE, Fábio de Sousa. Prefácio. In: BECKETT, Samuel. Esperando Godot. Trad.: Fábio de Souza Andrade. São Paulo: Cosac Naify, 2005.
- BECKETT, Samuel. Esperando Godot. Trad.: Fábio de Souza Andrade. São Paulo: Cosac Naify, 2005.
- BENJAMIN, W. A tarefa do tradutor. Lucia Castello Branco (Org.). Belo Horizonte: Fale/UFMG, 2008.
- BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- COSTA, Maria Zenilda. O campo da arte no sistema analítico de Pierre Bourdieu e o ensino da arte. In: VASCONCELOS, José Gerardo (Org.) Filosofia, Educação e Realidade. Fortaleza: EUFC, 2003.
- DANTAS, Gregório. Falla dos Pinhaes. São Paulo: Espírito Santo de Pinhal, v.2, n.2, jan./dez. 2005.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. 25.ed. São Paulo : Paz e Terra, 1996.
- GOMES, Maria Rodrigues. A Ferramenta Wiki: uma experiência pedagógica. Comunicação & educação. São Paulo: ECA, ano 12, n. 2, maio/ago, p. 97- 107, 2007.
- GREGOLIN, Maíra; SACRINI, Marcelo; TOMBA, Rodrigo Augusto. Web-documentário - Uma ferramenta pedagógica para o mundo contemporâneo. São Paulo: PUC- Campinas, 2002. Acessado em 12/09/10, Disponível em <<http://www.bocc.uff.br/pag/tomba-rodrigo-web-documentario.pdf>>
- HOBSON, Harold. Sobre Esperando Godot. Harold Hobson. In: BECKETT, Samuel. Esperando Godot. Trad.: Fábio de Souza Andrade. São Paulo: Cosac Naify, 2005.
- JAKOBSON, Roman. Linguística e Comunicação. Tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. 24. ed. São Paulo: Cultrix, 2007.
- LINDSAY-HOGG, Michael. Esperando Godot. [vídeo-fime], 2000.
- JEHA, Júlio. Veja o livro e leia o filme: tradução intersemiótica. Todas as letras. São Paulo: Mackenzie, n. 6, p. 123- 129, 2002.
- MILTON, J. Tradução: teoria e prática. 2<sup>a</sup>ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- PLAZA, J. Tradução intersemiótica. São Paulo: Perspectiva, 1980.
- PIETRO, Matheus Clemente de. Considerações sobre a presença e a prática da tradução em excertos selecionados de Cícero e Sêneca. Tradução & Comunicação - Rev. Brasileira de Tradutores. São Paulo, n. 19, p. 7-27, abr. 2009.

SANTAELLA, L. Semiótica Aplicada. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

SANTOS, José Henrique. Trabalho e Riqueza na Fenomenologia do Espírito de Hegel. São Paulo: Loyola, 1993.

VENUTTI, Lawrence. A tradução e a formação de identidades culturais. Tradução de Lenita R. Esteves. In: SIGNORI, Inês (Org.). Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, São Paulo: Fapesp, 1998.

VIEIRA, Iúta Lerche. Leitura na Internet: Mudanças no Perfil do Leitor e Desafios Escolares In: ARAÚJO, Júlio Cesar (Org.). Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios. / Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

## **SOFTWARE LIVRE NA EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE**

Maria Auricélia da SILVA<sup>1</sup>

*silvauricelia@gmail.com*

Dennys Leite MAIA<sup>2</sup>

*dennysleite@hotmail.com*

### **Introdução**

Tecnologia não é somente a máquina, o componente físico. É, também, o conhecimento aplicado, o saber humano implícito em um processo, a integração entre a técnica e o uso dos instrumentos; é o repensar do fazer pedagógico, ao qual subjaz a correspondente mudança de concepção, de postura. Como salienta Kenski (2007, p. 24), “ao conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade, chamamos de tecnologia”.

Nos dias atuais, torna-se fundamental compreender as relações entre ensinoaprendizagem e tecnologias, uma vez que as crianças e adolescentes deste século nasceram na era da informação e têm mais facilidade do que o professor e os adultos de modo geral no uso da máquina. Sancho (2006, p.19) ressalta que “os cenários de socialização das crianças e jovens de hoje são muito diferentes dos vividos pelos pais e professores. O computador [...] atrai de forma especial a atenção dos mais jovens, que desenvolvem uma grande habilidade para captar suas mensagens”. A formação dos alunos desses novos tempos impõe ao professor novos saberes, cujas demandas encontram esteio nas concepções de Tardif (2006), que se refere ao saber docente como integração dos saberes da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. A conjugação desses saberes respalda a ação docente em qualquer área do conhecimento, pois constituem aspectos gerais da formação. As tecnologias podem auxiliar a operacionalização dos processos pedagógicos, mas as posturas pessoais e profissionais dos docentes são fundamentais para o gerenciamento do fazer cotidiano, visto que interferem na forma de lidar com os alunos, com os recursos, com as relações que se estabelecem entre professor-aluno, aluno-aluno, aluno-tecnologias. Desse

modo, o computador constitui ferramenta auxiliar, recurso pedagógico rico de possibilidades e, em consequência, deve ser utilizado com critério e compreensão de sua aplicabilidade. Moran (2004, p. 27) chama a atenção para o fato de que “as tecnologias nos ajudam a realizar o que desejamos. Se somos pessoas abertas, elas nos ajudam a ampliar a nossa comunicação; se somos fechados, ajudam a controlar mais. Se temos propostas inovadoras, facilitam a mudança”. A escola pode, então, utilizar os recursos tecnológicos em prol da construção de conhecimentos, mediante a utilização de novos recursos para inovadoras práticas pedagógicas.

O computador, usado como recurso pedagógico, pode despertar o interesse dos alunos e estimulá-los à construção de saberes e aprendizagens, além de favorecer a diversificação das formas de representação e do uso da linguagem. Borba e Penteado (2005, p.

15) referem-se à possível motivação que o computador pode trazer à sala de aula “devido às cores, ao dinamismo e à importância dada aos computadores do ponto de vista social”, mas chamam a atenção para a importância da ação docente e da variedade de recursos quando esclarecem que “um dado *software* utilizado em sala de aula pode, depois de algum tempo, se tornar enfadonho da mesma forma que para muitos uma aula com uso intensivo de giz, ou 1 Pedagoga, doutoranda em Educação Brasileira (UFC) e mestre em Educação (UECE).

2 Pedagogo, mestrando em Educação (UECE).

2

outra baseada em discussão de textos, pode também não motivar” (BORBA; PENTEADO, 2005, p.16).

Lévy (1996) e Papert (2008) têm discutido os benefícios das novas tecnologias na educação como meio de promover a democratização do acesso ao saber. Uma vez que os recursos tecnológicos fazem parte do cotidiano dos alunos onde quer que estejam, é necessário fazer parte de suas vidas dentro da escola. Contudo, é fundamental pensar na qualidade do uso desses instrumentos na construção de significados, como enfatiza Pais (2006, p. 71): “Como esses recursos estão cada vez mais disponíveis, é oportuno refletir sobre a expansão das condições de ensino, sobretudo, quanto aos aspectos favoráveis à compreensão por parte do aluno”.

Dada a importância da formação do professor, quer inicial ou continuada, para o bom desempenho de suas atividades pedagógicas, torna-se importante observar que tal formação deve incluir o uso dos recursos tecnológicos. A utilização do computador e de *softwares* educativos envolve aspectos como abordagem pedagógica, manuseio do computador e do *software*, além das questões pertinentes à docência para o uso dos demais recursos didáticos. A respeito desse processo de atualização docente, Libâneo (2001, p. 39), enfatiza que o professor dos dias atuais deve “reconhecer o impacto das novas tecnologias da comunicação e informação na sala de aula” como uma das “novas atitudes docentes” (LIBÂNEO, 2001, p. 36) e, a partir desse reconhecimento, adaptar sua didática às novas realidades presentes nos contextos social e escolar.

O uso dos recursos tecnológicos em situações de ensino-aprendizagem é citado no volume introdutório dos Parâmetros Curriculares Nacionais dos anos iniciais do Ensino Fundamental, quando se discute a seleção de material para o trabalho escolar. O referido documento enaltece a importância “do uso de computadores pelos alunos como instrumento de aprendizagem escolar, para que possam estar atualizados em relação às novas tecnologias da informação e se instrumentalizarem para as demandas sociais presentes e futuras” (BRASIL, 2001, p. 104). Percebe-se a indicação tácita sobre o uso do computador pelos professores, uma vez que é recomendada sua utilização pelos alunos.

Quanto ao acesso às tecnologias, convém enfatizar o uso do *software* livre em razão da

proposta filosófico-ideológica que o fundamenta. Silveira (2003, p. 41) ressalta que “as duas vantagens mais destacadas no uso do *software* livre para o desenvolvimento econômico e social local são o código aberto e a inexistência do pagamento de *royalties* pelo seu uso”. Convém considerar, além dos aspectos econômico-financeiros, os quatro tipos de liberdade dos quais usufruem os usuários do *software* livre, quais sejam: liberdade de executar o programa para qualquer propósito; liberdade de estudar como o programa funciona e adaptá-lo às suas necessidades através do acesso ao código fonte; liberdade de redistribuir cópias e contribuir para que outras pessoas tenham acesso aos recursos tecnológicos; liberdade de aperfeiçoar o programa e socializar as melhorias, de modo a beneficiar a comunidade. Esses itens são indispensáveis à educação pública, pois o acesso a *softwares* educativos livres pode ser otimizado e contar com a possibilidade de, após análise, serem realizadas mudanças capazes de atender às necessidades e possibilidades do grupo (professores e alunos), além de colocar os professores na posição de coautores. Teixeira *et al* (2006, p. 3) reiteram que “mais do que uma alternativa técnica e economicamente viável, o *software* livre representa uma opção pela criação, pela colaboração e pela independência tecnológica e cultural [...]. Assim,

órgãos públicos, empresas e organizações não-governamentais têm aderido à plataforma livre. A Prefeitura Municipal de Fortaleza – PMF inseriu-se nesse contexto em meados do ano 2005, quando adotou o *software* livre, implementando-o nas escolas públicas municipais, em seus Laboratórios de Informática Educativa – LIEs. Souza (2008) afirma que essa implementação tinha em mira amenizar os problemas relativos à exclusão digital e à

3

insuficiente formação dos professores para o uso pedagógico do computador. O espaço destinado à formação continuada dos professores foi o Centro de Referência do Professor – CRP, por meio do Núcleo de Tecnologia Educacional.

O Centro de Referência do Professor oferece cursos gratuitos na área de Informática Educativa a professores da rede pública municipal de ensino de Fortaleza, além de cursos diversos para os demais servidores. A partir de 2005, vem acompanhando a transição do *software* proprietário para o *software* livre e oferecendo cursos para subsidiar professores e funcionários na adaptação à plataforma livre. A oferta de cursos é trimestral, divulgada no site da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza e acessível a todos os servidores municipais. A adesão é feita de forma espontânea, bastando uma comunicação telefônica com informação sobre dados relativos à matrícula do servidor do Município, desde que respeitada a oferta de vagas. Em alguns casos, os cursos são oferecidos para um público definido, em caráter obrigatório, como, por exemplo, professores de LIE, secretários escolares e agentes administrativos, por se tratar de cursos necessários a determinado grupo de servidores para o desempenho de suas funções.

A adesão espontânea representa, de um lado, a atenção aos interesses de formação dos professores individualmente, permitindo que cada um defina sua trajetória formativa conforme sua necessidade. Por outro lado, o sistema municipal de ensino adotou o *software* livre como plataforma para os LIEs das escolas públicas, eliminando de vários laboratórios os *softwares* proprietários existentes. Isso exigiria, no mínimo, o desenho de ações formativas direcionadas a sustentar essa implantação/migração não apenas para públicos específicos na escola (professores responsáveis pelos laboratórios, agentes administrativos etc.), mas abranger o coletivo de docentes da rede de ensino. Estes deveriam saber o porquê da adoção da plataforma livre e como ela pode ser útil à sua prática profissional. Como afirma Nóvoa (1995, p. 9), “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores”.

As questões discutidas suscitaram a configuração desta pesquisa, que procura responder a seguinte indagação: como estão a formação e prática, em *softwares* educativos

livres, dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Fortaleza? O objetivo geral, constituído a partir dessa questão, consistiu em conhecer a formação e a prática, em *software* livre, de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública municipal de ensino de Fortaleza. Do objetivo geral resultaram os seguintes objetivos específicos: conhecer a formação dos professores para a utilização de *softwares* livres e analisar a prática docente quanto ao uso desses *softwares*. Neste texto, é apresentada parte dessa investigação.

### Caminho Metodológico

O paradigma interpretativo, também denominado naturalista ou construtivista, foi adotado como esteio para nossa pesquisa. Guba e Lincoln (1994) salientam que o termo paradigma pode ser compreendido como um conjunto básico de crenças que determinam os princípios fundamentais com os quais se pretende trabalhar. Representa a visão de mundo que define, para o pesquisador, a natureza e a extensão das possíveis relações entre o individual e o coletivo, o todo e as partes. Assim, a partir do emprego do paradigma interpretativo, buscou-se compreender a formação e a prática docente para o uso de *softwares* livres.

O método de pesquisa adotado foi o estudo de caso, um tipo de pesquisa qualitativa que se destina a estudar um caso particular ou diversos casos (estudo de casos múltiplos) que constituem acontecimentos contemporâneos, com o intuito de analisar profundamente uma experiência, avaliando a natureza do fenômeno observado e o suporte teórico que o

4

fundamenta. As características do estudo de caso são determinadas por duas circunstâncias, a saber: a) natureza e abrangência da unidade; b) suportes teóricos que orientam o trabalho do pesquisador (TRIVIÑOS, 1987). Tais aspectos são de fundamental importância para a constituição de um estudo, posto que a profundidade e o mergulho no caso que se está investigando tendem a aumentar seu grau de complexidade, o qual requer a inter-relação entre a teoria e o fenômeno analisado.

Os critérios estabelecidos para a seleção dos sujeitos foram os seguintes: ser professor(a) da rede pública municipal de Fortaleza; estar lotado(a) em salas de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental; ter realizado cursos de formação em *softwares* educacionais ou educativos livres no Centro de Referência do Professor – CRP. A primeira etapa da coleta de dados ocorreu no CRP, com vistas a relacionar os professores aos cursos que haviam realizado no referido Centro no período de 2005, quando a Prefeitura de Fortaleza migrou para o *software* livre, até junho de 2008, recorte da pesquisa. A segunda foi realizada na Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza – SME, objetivando conhecer a lotação dos professores para, posteriormente, poder encontrá-los nas escolas em que estão lotados. Os dados quantitativos coletados no CRP e na SME foram sistematizados em planilha eletrônica do OpenOffice.org/BrOffice.org Calc, permitindo sua análise estatística e o desenho de gráficos. Os cálculos proporcionais levaram à Secretaria Executiva Regional I, que abrigava o maior percentual de professores formados em *software* livre no Centro de Referência do Professor, isto é, 3,47% do total de professores lotados. Para atender ao recorte desta pesquisa, ou seja, professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, foram encontradas nove professoras que lecionavam do 1º ao 5º ano, sendo que uma delas estava ausente da sala de aula, motivo pelo qual não participou do grupo de sujeitos. Consequentemente, o trabalho foi realizado com oito professoras.

Para a coleta de dados nas escolas, foram utilizadas a entrevista semiestruturada e a observação, com vistas à obtenção de informações quantitativas e qualitativas. Os dados quantitativos foram organizados na planilha eletrônica do OpenOffice.org/BrOffice.org Calc. Para a análise dos dados qualitativos coletados nas questões abertas da entrevista foi utilizado o programa NUD\*IST, versão 4 - *Non-numerical Unstructured Data\* Indexing, Search,*

*Theorizing* – que é um programa adequado à análise qualitativa de dados, permite criar categorias e relatórios para facilitar a análise e a triangulação de dados. Esse programa também permitiu a triangulação dos dados e a percepção de relações entre as diversas informações coletadas durante a observação da prática docente no LIE, mediante o acompanhamento e os registros feitos no roteiro de observação, além de anotações feitas no diário de campo por ocasião das visitas às escolas.

### Resultados

A preocupação primeira foi conhecer a formação inicial das professoras participantes desta pesquisa e saber se sua formação contemplava o uso do computador como recurso pedagógico. Nenhum dos sujeitos havia estudado o uso pedagógico do computador no curso Normal ou na graduação em Pedagogia. Duas professoras tiveram a referida formação em cursos de Especialização em Informática Educativa. Disse a Professora P5: “Foi por iniciativa minha, por necessidade de me modernizar e fazer aulas mais... pesquisar pra poder inovar, não ficar só naquela do planinho de aula, do livro, porque eu não me sinto bem sendo repetitiva”.

No tocante à participação em eventos na área de Informática Educativa, 3 (três) professoras nunca haviam participado de eventos nessa área, 4 (quatro) participaram de, no máximo, 5 (cinco) eventos e somente 1 (uma) participou de mais de 5 (cinco) eventos. A Professora P2 foi quem participou de mais eventos porque trabalhou em outra instituição (que 5

não a rede pública municipal de ensino de Fortaleza), a qual oferecia seminários e congressos sobre o assunto. Quanto às necessidades e expectativas em relação à formação continuada para o uso do computador como ferramenta pedagógica, as professoras têm interesse saber mais, porém citaram as limitações de tempo e a quantidade de tarefas a realizar, em razão dos afazeres profissionais e pessoais. A Professora P4 asseverou que “*os professores que estão em sala de aula têm até boa vontade de ir, mas a escola não libera, porque não pode liberar, tem que fazer [cursos] noutras horários. [...] Eu penso isso que a maior dificuldade é isso: a liberação do professor*”.

Em termos de quantidade de cursos em *software* livre para professores, a oferta foi a seguinte: em 2005, ofertados 3 (três) cursos; em 2006, esse número mais que triplicou, tendo sido ofertados 10 (dez) cursos; em 2007, houve uma queda em relação ao ano anterior, sendo que 7 (sete) cursos foram oferecidos; em 2008, de janeiro a junho, foram ministrados somente 2 (dois) cursos (GRÁFICO 1). Convém observar que houve número diferente de turmas em cada curso.

### GRÁFICO 1

Quantidade de cursos em *Software Livre* oferecidos no CRP no período de 2005 a junho/2008  
2005 2006 2007 2008

0  
2  
4  
6  
8  
10  
12

Qtde cursos  
oferecidos no  
CRP

A quantidade de professores atendidos variou conforme a oferta de cursos em *software* livre, como segue: em 2005, foram formados 129 professores; em 2006, esse número aumentou para 274; no ano de 2007, a formação atingiu 152 docentes; de janeiro a junho de

2008, foram 29 professores formados. Pode-se verificar que, em 2006, foi registrada a maior oferta e a consequente procura por cursos, o que pode estar atrelado a uma necessidade de formação em virtude das novas exigências da prática docente, visto que o município de Fortaleza avançava no uso do *software* livre.

#### GRÁFICO 2

Professores formados por ano em *Software Livre* no CRP

2005 2006 2007 2008

0  
50  
100  
150  
200  
250  
300

Fonte: Elaboração própria

Fonte: Elaboração própria

6

Sobre a natureza dos cursos ministrados, 45% foram sobre programas de apresentação, arte e tratamento de imagem, explorando *softwares* como Gimp e os do pacote de escritório OpenOffice.org/BrOffice.org (Writer, Draw e Impress); 27,3% versaram sobre confecção de atividades e material didático com utilização da planilha OpenOffice.org/BrOffice.org Calc; 13,6% trataram do sistema operacional, da distribuição Kurumin e Linux Educacional; 9,1% voltaram-se para o ensino de Matemática, mais especificamente Geometria, fazendo uso do *software* livre Geogebra; 4,5% exploraram jogos educativos no Linux. Dessa oferta, o curso ofertado nos quatro anos, de 2005 a junho de 2008, foi “Confecção de atividades e material pedagógico na planilha Calc”, seguido por “Arte no OpenOffice”, este oferecido de 2005 a 2007. Os demais foram oferecidos em um ou em dois anos desse período.

A formação oferecida esteve voltada prioritariamente ao uso do pacote de escritório OpenOffice.org/BrOffice.org e do sistema operacional Linux. Não foi registrada a oferta de cursos sobre *softwares* educativos livres nas diversas áreas do conhecimento, exceto o Geogebra na área da Matemática.

Após a entrevista, foi feita a observação da prática docente no Laboratório de Informática Educativa - LIE, em data marcada pelas professoras, conforme o planejamento de cada escola. O conteúdo das aulas variou entre as áreas de Matemática, Ciências e Arte. Conforme exposto no tópico anterior, as professoras disseram, durante as entrevistas, que usavam mais o LIE em Português e Matemática; em segundo lugar, Ciências. A Professora P3 informou que o utilizava, geralmente, em aulas de Português. Na aula observada, contudo, ela trabalhou conteúdos de Matemática. A Professora P8 apresentou coerência entre o que afirmou na entrevista e o que realizou no LIE, pois informou que priorizava as aulas de Ciências em razão do caráter experimental, e sua aula versou sobre conteúdo de Ciências. Impress e Tux Paint foram os *softwares* livres utilizados mais nas aulas, sendo que o Impress não favoreceu o trabalho discente, pois apoiou a exposição dialogada da Professora P4. O Tux Paint foi utilizado pelos alunos para a criação e confecção de cartões natalinos, e o Impress também foi utilizado novamente para exposição dos trabalhos desses alunos. Nas demais aulas, foram utilizados *sites*, o que demonstra que o *software* educativo livre foi muito pouco usado nas aulas, à exceção do Tux Paint. No caso do *software* educacional livre Impress, não houve trabalho discente, mas apenas apoio ao trabalho docente, contrariando as orientações de Oliveira *et al* (2001), sobre o uso pedagógico do *software* educacional. Os professores de LIE exerceram a liderança das aulas, exceto na aula da Professora

P4, que é professora regente de sala no turno vespertino e professora de LIE no turno matutino. De modo geral, as professoras regentes não conduziram as aulas, mas auxiliaram os professores de LIE na condução das aulas, procedimento que não está previsto nas Diretrizes para a Educação Básica da Rede Pública Municipal e Lotação de Professores (FORTALEZA, 2006). As referidas Diretrizes explicitam as atribuições do professor de LIE e determinam que esse professor deve planejar as atividades pedagógicas a serem desenvolvidas no LIE com o professor regente e assessorá-lo em suas aulas realizadas nesse ambiente.

As professoras acompanharam os alunos durante as atividades, incentivando-os ao acerto, elogiando-os, instigando-os a buscar soluções. Foram observadas duas posturas docentes: incentivo ao acerto, à rapidez na resolução das situações propostas com foco na contagem de pontos e no resultado, como as Professoras P4 e P8, evidenciando a perspectiva instrucionista; incentivo à reflexão, à retomada da atividade e à busca de soluções, observados na prática das Professoras P1, P3 e P7, o que demonstra a postura do professor construcionista. “Eu aprendo e ensino. No momento em que eu vou para a aula, eu tô aprendendo. Alguns alunos me ensinam também algumas coisas, às vezes eu me engancho, aí eles me ensinam também” (Professora P5).

7

Tais observações evidenciam que há um longo caminho a percorrer, a fim de que haja maiores aproximações entre a formação e a prática docente para o uso do computador como recurso pedagógico.

#### Conclusões

A quantidade de professores que realizaram cursos em SL no CRP é muito pequena, se comparado ao total de professores da rede municipal de ensino de Fortaleza. As professoras justificam a não realização de cursos pela falta de tempo, pois sua carga horária é, geralmente, de 240 horas, dois turnos de trabalho, podendo chegar a 360 horas, isto é, três turnos. Esse aspecto interfere, sobremaneira, na formação continuada.

Os cursos realizados pelas professoras no referido Centro não tratam de conteúdos específicos para as diversas áreas de ensino. Em uma das escolas visitadas, foi constatada a utilização do sistema operacional proprietário, em contradição com a política municipal de adoção do *software* livre.

A utilização do *software* livre na prática pedagógica foi observada em duas situações: Impress (*software* educacional) para a exposição dialogada de uma professora e Tux Paint (*software* educativo), usado pelos alunos para confecção de cartões natalinos. A lacuna percebida na oferta de cursos no CRP refletiu-se na escola, pois não foram utilizados softwares livres para o trabalho com o conteúdo das diversas áreas de estudo. Durante as entrevistas e nas aulas observadas, *sites* educativos foram mais usados que softwares livres. As aulas no LIE foram ministradas, prioritariamente, pelo(a) professor(a) do laboratório, mesmo na presença das professoras acompanhadas nesta pesquisa, ficando as referidas docentes como auxiliares e coadjuvantes no processo, contrariando a orientação da SME quanto aos procedimentos relativos ao uso do LIE.

De posse dessas contribuições, sugere-se a realização de novas pesquisas de acompanhamento de políticas de formação docente capazes de atender ao contingente de educadores da rede municipal de ensino quanto ao uso do computador e do *software* livre em todas as áreas de estudo. Pode-se, ainda, observar se a formação docente interfere no desempenho de professores e, por conseguinte, nos resultados obtidos pelos alunos.

#### Referências

BORBA, Marcelo de Carvalho; PENTEADO, Miriam Godoy. Informática e Educação Matemática. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução. 3. ed. Brasília: SEF,

2001. GUBA, E. G.; LINCOLN, Yvonna S. Competing Paradigms in Qualitative Research. In: DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (Ed.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks/California: SAGE, 1994.
- KENSKI, V. M. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. Campinas, São Paulo: Papirus, 2007.
- LÉVY, P. O que é o virtual? São Paulo: Editora 34, 1996.
- LIBÂNEO, José Carlos. Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2001, 5ed.
- MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J. M.; Masetto, M. T.; BEHRENS, M.. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas, SP: Papirus, 2004, 8ed.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NOVOA, A. (Coord.). *Os 8 professores e a sua formação*. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995.
- OLIVEIRA, C. C. et al (2001). Ambientes informatizados de aprendizagem: produção e avaliação de *software* educativo. Campinas, São Paulo: Papirus, 2001.
- PAIS, Luiz Carlos. Ensinar e aprender Matemática. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- PAPERT, Seymour. A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- SANCHO, J. M. (Org.). *Tecnologias para transformar a educação*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- SILVEIRA, S. A. Inclusão digital, *software* livre e globalização contra-hegemônica. In: SILVEIRA, S. A.; CASSINO, J. (Org.). *Software livre e inclusão digital*. São Paulo: Conrad, 2003.
- SOUZA, G. M. de O. Navegar é preciso: viagem nas políticas públicas de adoção do *software* livre nas escolas públicas municipais de Fortaleza. Dissertação de Mestrado: UECE, 2008.
- TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 6<sup>a</sup> ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2006.
- TEIXEIRA, A. C.; MARTINS, A. R. Q.; TRENTIN, M. *Kit Escola Livre: a indissociabilidade entre inclusão digital e software livre na sociedade contemporânea*. In: Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, 2006, Brasília. Anais do XVII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, 2006. p. 1-9.
- TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

## **PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVA E LEGITIMATIÇÃO DOS SABERES DA PRÁTICA DOCENTE**

Profa. Dra. Maria Zenilda Costa  
zenilda@multimeios.ufc.br UECE

Ao desenvolver nosso estudo pelo paradigma da epistemologia da prática, concebemos a pesquisa-ação como porta de entrada para diminuir a distância entre o mundo da prática docente e a produção universitária da pesquisa educacional, tendo em vista a produção coletiva de saberes oriundos das intersubjetividades dos arte-educadores, agregando possíveis contribuições para o trabalho e formação docente nessa área de ensino.

O foco da nossa pesquisa buscou compreender os modos da produção de saberes em diferentes espaços e tempos que possibilitam a aprendizagem entre arte-educadores. Tivemos como objetivos, promover a participação dos sujeitos da pesquisa como coprodutores de saberes voltados para ações na formação, no trabalho com Arte-Educação na escola; refletir sobre tempos, espaços/mediações significativas e suas potencialidades em intensificar a aprendizagem entre arte-educadores e caracterizar os saberes produzidos nos eventos de aprendizagem e suas contribuições para a formação e prática docente no ensino das Artes<sup>1</sup>. Procuramos aqui, aprofundar os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa-ação colaborativa, eixo norteador da investigação, que foi construída durante o processo do trabalho realizado. Neste artigo examinamos os múltiplos aspectos teórico-práticos que foram postos em diálogo no intuito de promovermos, pela pesquisa-ação colaborativa, a legitimação dos saberes da prática docente no campo específico da formação de arte-educadores. Nossa investigação situa-se no âmbito dos saberes da prática dos arte-educadores situada na escola, cuja competência cultural, especificamente nas linguagens artísticas, circunscreve-se nos saberes de experiência, no autodidatismo e na militância em grupos de cultura popular. A seara do nosso estudo se entraña pela razão prática, mas não é qualquer racionalidade prática da ação docente. Ela tem a cor, o conteúdo, a historicidade e as formas específicas da Arte-Educação, situada na cultura escolar.

1 Esse estudo integra a pesquisa de doutorado que teve como título: “A produção de saberes em espaços e tempos de aprendizagem colaborativa na formação e no trabalho com arte-educação nas escolas”. Programa de Pós.graduação em Educação (tese). FACED-UFC. Fortaleza, 2009.

A compreensão dos modos de aprendizagem entre arte-educadores, em diferentes tempos e espaços/mediações, exige uma visão transdisciplinar e ao mesmo tempo multirreferencial, integrada a outros referenciais não alcançados pela racionalidade científica. A pesquisa-ação, no modo como a desenvolvemos, concebe o grupo de sujeitos envolvidos no estudo como coprodutores do conhecimento realizado nesta investigação, pelo fato de reunir elementos que articulam simultaneamente ação, pesquisa e formação na produção dos saberes.

### **01 Enfoques transdisciplinar e multirreferencial**

Posto isto, dizemos que o nosso fenômeno de investigação forma o diálogo entre esses discursos, indispensável ao conhecimento produzido, encontrando nos enfoques transdisciplinar e multirreferencial, uma sonoridade à qual nossa prosa epistemológica se integra. Consoante Ardoíno (1998), a dimensão transdisciplinar, além de intencionalmente constituir uma compreensão homogênea de saberes que perpassam os campos disciplinares, o faz de modo a manter a hierarquização dos conhecimentos quando elege uma ciência como âncora para reunir os demais campos de conhecimentos.

Por outro lado, os estudos sobre multirreferencialidade chamam atenção para —a existência de vários campos cognitivos, onde a ciência é apenas um deles|. São —formas diferenciadas de organizar o conhecimento, mediadas por diferentes linguagens e referenciais de leitura de mundo|, (FRÓES BURNHAM E FAGUNDES 2001, p. 45), tais como as Artes e as

subjetividades interculturais de apropriação e produção estéticas, bem como o modo próprio de elaboração do conhecimento na prática docente.

A multirreferencialidade amplia e intensifica as possibilidades do diálogo entre os saberes sistematizados e aqueles fragmentados e contingentes das experiências estéticas e da prática docente por não pretender uma integração ou soma de conhecimentos. Procura tornar visíveis diferentes perspectivas sobre uma realidade, tendo em conta a limitação dos diversos campos disciplinares e aqueles constitutivos de outros referenciais, geralmente decorrentes das dimensões cognitivas silenciadas pela razão instrumental.

(...) o que caracteriza a abordagem multirreferencial é o cuidado de se distinguir, mas ao mesmo tempo buscar formas de comunicação, entre diversos referenciais. (FROES BURNHAM E FAGUNDES, 2001, p.48).

## 02 A *grounded theory* ou teoria enraizada

Outra abordagem que contribui para a caracterização das especificidades dos saberes produzidos entre arte-educadores, cujos significados emergem do chão da prática, é o que Strauss e Corbin (2008) denomina de “*grounded theory*”, ou teoria fundamentada. Essa perspectiva nos parece válida na sistematização dos conhecimentos elaborados na pesquisação colaborativa, visto que a teoria fundamentada tem como pressupostos epistemológicos —o entendimento de que o significado é redefinido através da interação, permitindo que a teoria surja por meio dos dados. —A análise é a interação entre os pesquisadores e os dados (STRAUSS E CORBIN, 2008, p. 24 e 25).

A pesquisa-ação realizada teve sua configuração metodológica concluída no término do processo de investigação. Tal asserção tem ressonância nos estudos de Lapassade (1998) demonstrando a contribuição da teoria fundamentada — que ele denomina de —teoria enraizada. O sentido da questão investigada emerge no diálogo, na elaboração progressiva, no trânsito entre experiência e conceitos, ensejando teorias validadas na prática e no cânon acadêmico.

Zeichner (1998) comprehende como um —bom sinal a resistência dos professores em participar passivamente de projetos investigativos que os tomam como mera fonte de coleta de dados para a formulação de conhecimentos acadêmicos. O autor aponta para a urgência da condivisibilidade do capital cultural das pesquisas acadêmicas com os agentes da prática educativa.

A teoria fundamentada aprende —o entendimento de que o significado é redefinido através da interação, permitindo que a teoria surja por meio dos dados. —A análise é a interação entre os pesquisadores e os dados (STRAUSS E CORBIN, 2008, p. 24 e 25). Enquanto, porém, a teoria fundamentada contribui para a sistematização das categorias, por outro lado, o nosso foco de estudo exige uma abordagem mais ampla na relação com os dados empíricos. Formulamos conhecimentos com base no discurso interativo, onde cada participante deixa seus traços etnometodológicos de compreensão do estudo em foco (COULON, 1995).

Os —ateliers etnográficos possilitou a inserção em diversos eventos coletivos dos arte-educadores, desenvolvendo inicialmente uma observação participante com a produção do diário de campo, o que se mostrou promissor nas etapas seguintes da pesquisa de campo (COSTA, 2009; BOGDAN & BIKLEN, 1994). Conceber as reflexividades e narrativas coletivas dos professores como coproduções no processo investigativo decorre da compreensão etnometodológica da pesquisa educacional, aspecto demandado pela própria questão investigada.

Lapassade (1998) aborda sobre múltiplas referências metodológicas que articulamos no desenvolvimento da pesquisa de campo, conceituando-as de "bricolage",

quando o objeto de estudo assim o exige, por sua natureza complexa. Na pesquisa-ação, os métodos de ação vão se constituindo no processo, no desenvolvimento da colaboração entre os sujeitos coprodutores do conhecimento elaborado. Para isso, não basta observar ao modo naturalista, mas intervir e fazer constantes negociações com os sujeitos participantes, pelo fato de ser da própria natureza da pesquisa colaborativa constituir-se "enraizada" no contexto situado dos sujeitos envolvidos:

Segundo o paradigma interacionista da "teoria enraizada" (GLAUSER & STRAUSS, 1967), o sentido não pode emergir senão ao término do processo de investigação. A teoria enraizada, ao contrário, supõe a construção progressiva, sempre a partir da experiência, dos conceitos e das teorias. (LAPASSADE, 1998, p.145).

### 03 Diferentes abordagens da pesquisa-ação colaborativa

A pesquisa-ação surgiu na Inglaterra no intuito de promover a colaboração entre professores e especialistas, considerando que —a elaboração teórica e a prática curricular se desenvolve interativamente no contexto escolar (ELLIOTT, 1998, p. 138).

Buscamos contribuições de estudos realizados com base na concepção de pesquisa, desenvolvida por grupos canadenses articulada com investigações que têm referência inglesa da pesquisa-ação na Educação (DESGAGNE, 1997, ELLIOT, 1998, PEREIRA, 1998; ZEICHNER, 1998; PIMENTA et al, 2001). Ambos trazem elementos de modo distinto, os quais contribuíram para a formatação do caminho percorrido no desenvolvimento do nosso estudo.

O que denominamos de pesquisa-ação resultou da reflexão coletiva, antes, durante e após os momentos de compartilhamento entre arte-educadores durante a pesquisa de campo. A própria questão em estudo nos fez assimilar contribuições das diferentes vertentes metodológicas de pesquisas no campo da Educação, que compartilham a produção de saberes com os professores, além da ação clássica de coleta de dados para posterior análise, pelos parâmetros da racionalidade científica.

A característica marcante da abordagem de pesquisa-ação, comum aos estudos realizados pelos grupos de pesquisadores ingleses e canadenses, —é a de ser um processo que se modifica continuamente em espirais de reflexão e ação. Essa dinâmica inclui diagnóstico, estratégias de ação, avaliação e ampliação do entendimento das situações para procedimentos posteriores demandados pelo processo coletivo das atividades e dos modos de constituí-las (PEREIRA, 1998, p. 162).

Ambas as perspectivas da pesquisa colaborativa e pesquisa-ação concebem a colaboração como interdependência de pesquisadores acadêmicos e professores que atuam na escola básica. As especificidades se manifestam nas evidências dos significados da prática docente e na legitimação dos saberes advindos dos projetos de pesquisa. Pimenta et al (2001) argumenta sobre o aspecto complementar entre essas diferentes abordagens com assento no paradigma da legitimação dos saberes docentes, atribuindo o aspecto colaborativo à partilha das atividades reflexivas e a pesquisa-ação à intervenção no contexto pesquisado, ambos constituindo-se mutuamente.

A pesquisa-ação colaborativa nos fornece outros elementos que nos fazem identificar o grupo de professores participantes da pesquisa não apenas como sujeitos dos quais coletamos dados a serem depurados, resultando não somente em teorias acadêmicas, mas também práticas concretas, que trazem germens de novas teorias.

A pesquisa acadêmica deve cumprir seu papel, não somente na compreensão dos fenômenos educativos, se colocando à disposição dos gestores das políticas de gestão da formação e do ensino para assessorar a implantação de projetos formativos. Deve também responder à complexidade da aprendizagem atual, quando os modos de produção e distribuição dos bens simbólicos ultrapassam tempos e espaços, antes estabelecidos em territórios fixos. Faz-se necessário reinventar o próprio modo de elaborar o conhecimento (SACRISTAN, 2008).

Elliot (1998) chama atenção para os tipos de pesquisa-ação cuja colaboração é estabelecida com base em cursos, reforçando o papel do acadêmico como facilitador do compartilhamento de saberes, diminuindo a atribuição dos sujeitos do trabalho docente em elaborar teorias educacionais. Nessa direção, —a pesquisa-ação deixa de representar uma perspectiva crítica na condução das questões humanas para se tornar uma fonte de técnicas de razão instrumental em organizações humanas॥ (1998, p. 150).

Semelhante ao nosso estudo, a organização dos grupos de estudo nas pesquisas realizadas por Elliot (1998) reuniu professores em equipes interdisciplinares, centradas nas discussões do ensino de —matérias desvalorizadas pelos alunos e por seus pais, como não importantes para o mundo do trabalho॥ A elaboração teórica na pesquisa-ação consiste na organização de —teorias tácitas॥ dispostas em discurso aberto, em diálogo com outras abordagens teóricas e próprias do mundo da vida. Esse modo de investigar a realidade não quer dizer simplesmente conferir validação dos achados empíricos. O intuito é dispor os conhecimentos, desfazendo a —postura contemplativa; a tradicional relação hierárquica de quem analisa e de quem é analisado, dispondo-os de modo multirreferencial e híbrido, coerente com a contingência do conhecimento da prática docente. —Nem toda proposta de pesquisa-ação, entretanto, pode promover uma prática educativa crítica, reflexiva e emancipatória॥ A pesquisa-ação —técnica॥ busca convencer o professor a experimentar resultados de pesquisas externas. A —pesquisa-ação prática॥ ocorre quando os chamados —facilitadores॥ atuam em cooperação com os professores, ajudando a articular suas próprias preocupações, a planejar a ação estratégica para a mudança, a detectar os problemas e os efeitos das mudanças e a refletir sobre a validade e as consequências das mudanças já implantadas (FIORENTINI et al, 1998, p.328). Na pesquisa-ação —emancipatória॥, o grupo todo assume a responsabilidade de gestar ações para desenvolver o que considera de interesse comum. O papel de facilitador pode ser exercido por qualquer um do grupo, promovendo um conhecimento educacional crítico, ao mesmo tempo teórico e prático. Os mesmos autores consideram a pesquisa-ação emancipatória de realização difícil. As precárias condições do trabalho e da formação docente nos fazem apreender a proposta emancipatória como sendo idealista por demais. Essa inviabilidade diz respeito principalmente quanto ao processo coletivo da pesquisa, às reais condições de mobilização dos professores para promover a mútua colaboração, às consequentes intervenções administrativas da gestão educacional e o desenvolvimento profissional desencadeado pelo trabalho em colaboração. Nesse estudo, lidamos com elementos presentes nos três modelos de pesquisa-ação apresentados, destacando, porém, a pesquisa-ação prática, quando prevaleceu o caráter cooperativo e colaborativo. 04 Etapas da pesquisa de campo Tomamos dos pesquisadores canadenses a organização de etapas da pesquisa de campo em espirais consecutivos de planejamento, ação, avaliação, replanejamento, ação, avaliação e conclusão. O quadro em três dimensões de que fala Desgagné, (1997), a saber, Cossituação, Cooperação e Coprodução, foi sendo moldado ao longo das atividades concretas, pela inserção nos espaços e eventos coletivos dos arte-educadores.

A compreensão ampla do que estávamos a fazer aconteceu com a participação no Seminário sobre Pesquisa Colaborativa, quando estávamos concluído a segunda etapa da pesquisa de campo, com a professora e pesquisadora Marta Anadon.<sup>2</sup> Nesse evento, discutimos sobre os múltiplos paradigmas subjacentes à pesquisa, seus diferentes

2 Seminário Pesquisa colaborativa promovido pelo programa de Pós-Graduação em Educação FACED-UFC, ministrado por Marta Anadon, da Université du Québec à Chicoutimi, Canadá. Fortaleza, 28 e 29 de maio, 2007.

enfoques e consequências, tanto para as pesquisas acadêmicas como para o desenvolvimento e valorização da profissão docente. Essa opção de fazer pesquisa move interesses e poderes já consolidados socialmente que envolvem aspectos epistemológicos e operacionais. Nessa ocasião identificamos nosso percurso metodológico como um amálgama das diferentes abordagens, denominando-a de pesquisa-ação colaborativa. 4.1 Cossituação Organizamos nossa pesquisa de campo em três etapas. A etapa I, que Desgagné chama de Cossituação, teve início em 2005. O critério de escolha dos eventos observados centrava-se na reunião, na coletividade de arte-educadores em diferentes situações, como em cursos promovidos por instituições acadêmicas, ou pela própria instituição de trabalho, atividades de planejamentos e eventos artístico-culturais.

O Centro de Referência do Professor (CRP) foi o espaço de realização e apoio às atividades desenvolvidas nas três etapas da pesquisa, por ser um complexo de variados setores destinado à formação docente e acesso a bens culturais. A escolha dessa instituição para a pesquisa ocorreu em decorrência de múltiplos critérios: por ser um espaço voltado para a formação docente, por dispor de múltiplos espaços de produção e acesso a diferentes bens culturais tais como o acesso às TIC<sup>3</sup> na Biblioteca Virtual Professor Moreira Campos<sup>4</sup> e a exposições artísticas na galeria Antônio Bandeira. Foi escolhido por ser, à época, também nosso local de trabalho como formadora de educadores. Nessa primeira etapa, o processo formativo realizado pela Associação de Corais Infantis —Um Canto em cada Canto<sup>5</sup> (ACIC) foi um dos eventos coletivos observado no espaço aberto no entorno das galerias do CRP para educadores da rede municipal de ensino. Nesse período, o diário de campo foi fundamental.

3 Tecnologias da Informação e Comunicação 4 Utilizamos o Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE), na etapa da Cooperação e Coprodução, parte da Biblioteca Virtual destinada à formação docente.

Nossas experiências de trabalho junto aos professores no NTE, somadas aos primeiros contatos da pesquisa de campo, contribuíram para pensarmos propostas de colaboração de nossa parte que proporcionassem o acesso a espaços já existentes na rede municipal de ensino, voltados para a formação docente, mas que continuavam desconhecidos e estranhos para a maior parte dos arte-educadores. Além dessa inserção, a participação de seminários e cursos de formação continuada na área da arte-educação nos possibilitou a realização de um diagnóstico que resultou na elaboração de projetos colaborativos a serem desenvolvidos nas demais etapas da pesquisa de campo. 4.2 Cooperação

A Cooperação teve início no segundo semestre de 2006, após a elaboração de dois projetos colaborativos para a realização de estudos sobre leitura de imagem e educação musical mediados pelas TIC. Esses projetos<sup>5</sup> foram cadastrados na Pró-Reitoria de Extensão da UFC, por ser desenvolvido em parceria com a UFC Virtual.

5 Projetos colaborativos sobre Educação Musical e Artes Visuais mediados pelas Tecnologias de Comunicação e Comunicação.

6 Sistema online para criação e projetos e comunidades: <http://www.virtual.ufc.br/socrates>. O ambiente virtual Sócrates foi desenvolvido pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada, denominado —Humanas<sup>6</sup>, em parceria com a UFC Virtual.

A decisão de utilizarmos uma das plataformas da UFC Virtual para o compartilhamento de saberes entre os professores colaboradores deu-se pelo conhecimento que tivemos dos objetivos do Projeto Sócrates<sup>6</sup>, os quais convergiam para a proposta de aprendizagem colaborativa. Percebemos a grande diferença deste ambiente em relação a outros, cuja estrutura hierárquica dificultava o diálogo e valorização dos saberes de modo mais aberto, livre de classificações entre professor, tutor, assistente, aluno etc. Tivemos uma média de 30 participantes, entre educadores e artistas. Os dados foram coletados nos ambientes disponibilizados na plataforma Sócrates. Durante o desenvolvimento dos projetos na etapa que denominamos de cooperação, intencionalmente, garantimos múltiplas possibilidades de

colaboração, tendo em vista a produção de conhecimento em relação às questões em estudo. Na maior parte das interações, não foi a prevalência dos temas sugeridos para estudo, nem dos espaços virtuais, que tomaram destaque. A cooperação se manifestou na participação ativa dos professores, no intuito de pensar junto conosco sobre as possibilidades de aprendizagem dos arte-educadores. Durante o percurso, a proposta foi sendo alterada, adicionando elementos que se mostravam significativos, abrangendo diferentes espaços, inclusive as escolas e os espaços culturais da Cidade. Nessa etapa, por excelência, apreendemos um significado amplo do que seria optar por uma pesquisa-ação —co-labor-ativa॥

As subjetividades emergidas durante a realização desses projetos contemplaram múltiplas razoabilidades que se constituíram nas interações dos sujeitos, prevalecendo não o produto, a mediação tecnológica, mas os processos de compartilhamento de saberes entre os arte-educadores.

#### 4.3 Coprodução

Após avaliação da segunda etapa e ao verificarmos a necessidade de delimitação das ações para a produção do conhecimento, tendo em vista o prazo determinado da investigação, realizamos a etapa da coprodução entre junho e dezembro de 2007. Organizamos, então, o projeto —Ação colaborativa na formação de arte-educadores॥ em parceria com a equipe da Secretaria de Educação. Nessa etapa, tivemos a participação de 17 arte-educadores. Os dados foram coletados em áudio e vídeo, por câmera digital.

As interações dos arte-educadores na terceira etapa apresentaram outros níveis de interações, densas de múltiplos modos de compartilhamento. Houve uma intensidade na produção de saberes pela narração de experiências entre professores e artistas. Os saberes estudados de acordo com o interesse do grupo transformam-se em temas a serem amplamente compartilhados, sempre articulados às narrativas a respeito das experiências estéticas oriundas dos grupos sociais, dos processos formativos e das práticas escolares.

#### 06 Limitações da pesquisa-ação colaborativa

Pimenta *et al* (2001) traz uma série de limitações vivenciadas também em suas investigações, as quais têm diversos elementos em comum com a nossa investigação. Resistências, inseguranças, ansiedades mútuas em relação aos interesses imediatos dos professores em receber teorias e estratégias didáticas, com respostas prontas e seguras são alguns desafios com os quais nos deparamos logo no início das negociações. Outros aspectos que dificultam a organização e continuidade dos encontros coletivos são as condições do trabalho docente, que exige constante mobilização, geralmente traduzida em greve; o rodízio de locais e funções de trabalho e a precária ou inexistente formação inicial que, no caso da Arte-Educação, é mais proeminente. A investigação de natureza colaborativa deve considerar estes aspectos como inerentes aos saberes produzidos.

Por outro lado, fizemos diferentes parcerias para viabilizar a estrutura mínima da pesquisa de campo. Em cada etapa, aglutinando equipes de técnicos e gestores, especialistas nas linguagens específicas das Artes Visuais e da Educação Musical, estudantes de graduação, estagiários e artistas, cada um trazendo colaborações necessárias à configuração da própria ação desenvolvida e consequente produção de conhecimento.

Zeichner (1998), ao referir-se às condições para o desenvolvimento da pesquisa-ação colaborativa reconhece que as estruturas universitárias também desencorajam os

pesquisadores a desenvolverem pesquisas de cunho colaborativo. Os entraves nas políticas da gestão escolar, na sua concepção instrumental de ensino e formação, compreendem as realidades de trabalho, pesquisa e formação como isoladas uma da outra no desenvolvimento curricular. Empreender uma pesquisa nessas condições requer a consideração de todo esse processo de negociações e possibilidades, tendo-as como parte da produção de conhecimento e desenvolvimento profissional.

#### 07 Conclusões?

A pesquisa-ação sintoniza com a pesquisa dos saberes conquistados na prática docente quando visa ao desenvolvimento da autonomia de professores, a qual significa considerá-los como parceiros ativos na formulação de conhecimentos em diversas práticas curriculares, inserindo-os nos projetos de formação contínua.

O pesquisador externo, deve se colocar como facilitador no intuito de instigar o que Pereira (1998) denomina como —processos de reflexão que capacitem os agentes internos a gerar suas próprias críticas|. Cabe ao pesquisador acadêmico aceitar os resultados divergentes, sem, contudo, se esquivar de suas contribuições teóricas, em diálogos intersubjetivos, não se contentando em listar fenomenologicamente os conhecimentos de casos, mas fabricar significados amplos com o grupo de sujeitos interessados nos assuntos abordados, significativos para sua formação e trabalho docente.

Nossa compreensão de pesquisa-ação na formação de arte-educadores converge para o que Elliot (apud PEREIRA, 1998) advoga a respeito do lugar da produção de conhecimento. Ser arte-educador e fazer Arte-Educação no contexto da cultura escolar está intimamente relacionado à inserção em suas estéticas do cotidiano. Nesse âmbito, o compartilhamento de saberes em múltiplos tempos e espaços deve favorecer experiências estéticas entre arte-educadores, cujo lugar de produção de conhecimento se configura nas intersubjetividades dos sujeitos envolvidos e interessados na educação estética promovida no contexto escolar.

Consoante Pimenta (2001) e Lüdke (2009), as limitações da pesquisa ação colaborativa são, em sua maior parte, de natureza política, as quais suscitam uma série de indagações que igualmente vivenciamos em nossa pesquisa. Que condições a escola pública oferece para espaços de reflexão coletiva? É possível criar e desenvolver uma cultura de análise nas escolas cujo corpo docente é rotativo? Que interesses os sistemas públicos que adotam políticas com práticas autoritárias e de desqualificação do corpo docente têm em investir na valorização e no desenvolvimento profissional dos professores?

Ao reconhecer a pesquisa-ação do tipo colaborativa como meio de desenvolvimento profissional, Menga Lüdke (2009) não concorda com a idéia de que essa perspectiva seja superior às demais abordagens. A autora enfatiza que as negociações e os conflitos tendo em vista a ação colaborativa —devem se situar paralelamente ao compromisso com a produção do conhecimento, correspondendo às condições científicas para que o trabalho realizado seja assumido enquanto uma pesquisa (2009, p. 59).

Percebe-se que a produção de conhecimento tendo como foco a legitimação dos saberes da prática docente constitui-se ainda no âmbito escorregadio da produção acadêmica. A produção e divulgação dos bens culturais na contemporaneidade, entretanto, exigem uma nova relação com os saberes tendo em vista a desterritorialização de tempos e espaços não fixados dos conhecimentos socialmente produzidos. Os desafios do trabalho e da formação docente reclamam o diálogo com os códigos culturais próprios dos sujeitos e dos contextos situados na produção do conhecimento, cujo rigor acadêmico não o isenta de produzir conteúdos não apenas para delimitar o que conta como pesquisa, mas também nas implicações políticas que responde: a quem serve a pesquisa?

#### Referências bibliográficas

- BOGDAN, Roberto C. e BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação*. Porto, Porto Editora, 1994.
- COSTA, Maria Zenilda Costa. A produção de saberes em espaços e tempos de aprendizagem colaborativa na formação e no trabalho com arte-educação nas escolas. Tese (doutorado). Universidade Federal do Ceará. Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza-CE, 2009.
- COULON, Alan. *Etnometodologia e Educação*. Petrópolis:Vozes,1995.
- DESGAGNE, S. (1997) Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. (pp. 371-393). *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXIII, N.2.
- ELLIOTT, John. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: Giraldi, C.M.G., et al. *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de leitura do Brasil – ALB, 1998 (Coleção Leituras no Brasil), p. 137-152.
- FIORENTINI, D. et al. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: Giraldi, C.M.G., et al. *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de leitura do Brasil – ALB, 1998 (Coleção Leituras no Brasil), p. 307-335.

FRÓES BURNHAM, T. e FAGUNDES, N. C. Transdisciplinariade, multirreferencialidade e currículo. REVISTA FACED No. 05, 2001 Disponível em <http://www.revistafaced.ufba.br/viewarticle.php?id=168&layout=abstract> Acessado em 19/10/2009.

LAPASSADE, Georges. Da multirreferencialidade como —Bricolagem|. IN Barbosa. Joaquim (org) Multirreferencialidade nas Ciências e na Educação. S. Carlos: EDUFSCAR, 1998, p. 126-147.

LÜDKE, Menga. O que conta como pesquisa (coord.) O que conta como pesquisa? São Paulo: Cortez, 2009.

PEREIRA, E.M. de A. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: Giraldi, C.M.G., et al. Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a). Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de leitura do Brasil – ALB, 1998 (Coleção Leituras no Brasil), p. 153-181.

PIMENTA, Selma Garrido et al. Pesquisa colaborativa na escola facilitando o desenvolvimento profissional de professores. Anais da 24ª. Reunião anual da ANPED, CAXAMBU, 07 A 11 OUT. 2001. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/24/ts.htm>. Acessado em nov. 2005

SACRISTAN, J. Gimeno. Poderes instáveis em Educação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

STENHOUSE, L. (1975) An introduction to curriculum research and development. Londres e New York: Heinemann.

STRAUSS, Anselm e CORBIN, Juliet. Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento da teoria fundamentada. 2ª. Ed. – Porto Alegre: Artmed, 2008.

THERRIEN, J. e LOIOLA, Francisco A. Considerações em torno da relação entre autonomia, saber de experiência e competência docente no contexto da ética profissional. Anais em CD-Rom do XVI EPENN. Aracaju, Set. 06/2003.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: Giraldi, C.M.G., et al. Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a). Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de leitura do Brasil – ALB, 1998 (Coleção Leituras no Brasil), p. 207-236.

## O TECIDO ERÓTICO NOS CONTOS DE PERRAULT

Francisca Lailsa Ribeiro Pinto

Graduanda, lailsalavigne@yahoo.com.br, UECE-FAFIDAM.

Ana Maria Remígio Osterne

Mestra, remigioprof@yahoo.com.br, UECE-FAFIDAM.

Eu poderia tornar meus contos mais agradáveis, colocando neles algumas passagens um tanto livres, como está na moda, mas o desejo de agradar não me é tão tentador a ponto de violar uma lei que me impus, de não escrever nada que possa ferir o pudor ou a decência.

(Charles Perrault, Paris, 1965).

### RESUMO

Este trabalho surgiu na disciplina de Literatura Infanto-Juvenil e se propõe a análise dos contos de *Charles Perrault*, recolhidos e registrados ao longo do século XVII, tendo como corpus os Contos da Mamãe Gansa, que circulavam no auge da Revolução Industrial, com uma lição de moral ao final de cada título. O pioneiro da Literatura Infantil ganhou destaque nos salões parisienses. É pertinente justificar que o discurso erótico, tratado no trabalho, refere-se à provação do desejo e não à exposição do sexo explícito, analisado a partir de uma linguagem eroticamente sugestiva. Os contos mostrarão os desejos sexuais, os lugares proibidos reprimidos durante a infância, na maioria das vezes, representado pela figura da mulher em sua vivência na sociedade patriarcal. Valendo-se da linguagem simples, Perrault conquistou notoriedade nos contos como preparação das fases educacionais do desenvolvimento infantil. A teoria fundamenta-se, entre outros autores, nos livros *Fadas no Divã, psicanálise nas histórias infantis*, de Diana Lichtenstein; *Corso e Mário Corso e O que é erotismo*, de Lucia Castello Branco. Verificamos o quanto somos bestificados, ao longo da nossa formação educacional, pela influência enganosa dos estúdios da Wall Disney, que tenta manipular-nos com histórias retorcidas e editadas ao modo da boa "lição de moral". Charles Perrault criou personagens inesquecíveis que habitam nosso imaginário ao longo dos séculos, com suas fantasias, sonhos, ilusões e símbolos eróticos nos mostra a chave para descobrir e perceber a relação de mundo em que vivemos. O poeta deixa sutil a curiosidade erótica dos contos, a moral ,que tanto primou, trilhou do paraíso ao inferno a procura do íntimo no escuro, da vagina perfeita, do sono do amadurecimento sexual, do incesto como fetiche erótico, e da proibição do desejo de não saber desejar. O escritor, eroticamente mudo, 2

desmitifica a sociedade hipócrita que finge não entender o discurso erótico nos contos de fadas.

#### PALAVRAS-CHAVE

erotismo, fetiche, desejo sexual.

#### Introdução

No final do século XVII, no auge à luz a Revolução Industrial, um poeta da alta burguesia francesa colocou no papel as narrativas orais que circulavam entre o povo. O manuscrito resultou em um livro, publicado em 11 de janeiro de 1697, com o título Histórias ou contos do tempo passado com moralidades, mas hoje conhecido como Contos da Mamãe Gansa. A moral vinha no final da cada conto em forma de poesia, com a intenção de tirar lições de vida. Charles Perrault, considerado o pioneiro da Literatura Infantil, ganhou prestígio na corte francesa de Luis XIV a partir do momento que passou a frequentar os salões literários parisienses. Esta moda, desenvolvida dos contos de origem popular, recebeu o nome de “preciosas”.

O coletor de contos populares, graças às fantasias, a linguagem simples, conquistou um público burguês e aristocrático que premiou a “moral ingênua” nos contos como preparação para os propósitos educacionais dos filhos, sobretudo das meninas, vista na maioria das histórias de Perrault.

Os contos mostrariam os impulsos reprimidos na infância, os desejos sexuais, os lugares proibidos, o incesto. Assim, a iniciação sexual, vista e analisada aqui, percorre o caminho da mulher imposta pela sociedade patriarcal, representada pelo casamento.

Era uma vez...

A herança dos contos folclóricos origina-se das “práticas comunitárias dos povos primitivos” (Mendes, 2000, p. 23). Estas práticas, representadas em dois ciclos: um sexual e outro espiritual, explica a crença desses povos no mito para entender a vida – passada, presente e futura. E o propósito da vida decorre da necessidade de acreditar em poderes mágicos, deuses, espíritos para explicar o que parece não ter explicação. O mito acabou sendo narrado em ambientes diversos e transformado em contos populares como passatempos do povo. O conto deixa de ser sagrado e passa a ser artístico.

É difícil, ou mesmo impossível, dizer com precisão o surgimento desses deuses, entretanto, acreditamos que a primeira força divina seja do sexo feminino e espelhada pela Lua, divindade do amor e da fecundidade.

Mas, partindo para o meio literário, a magia da deusa feminina, começou com o conto de Cupido e Psique, uma versão do mito greco-romano. Reescrito por La Fontaine, a história 3

narra os ciúmes da deusa Vênus, Afrodite, para com a bela princesa Psique. A deusa do amor puniu a jovem com um casamento horrendo, entretanto, essa tarefa é dada ao seu filho Cupido, Eros, que ao ver a moça se apaixona de imediato mantendo um romance secreto. O pai da princesa consulta uma divindade e fica sabendo que o destino da filha é ser largada num penedo, no qual se cumpriria a punição de Vênus. A predição aconteceu, porém o vento arrastou Psique para um reino lindo, onde seres inanimados faziam tudo para ela. Ao escurecer seu amado aparecia. Numa das noites, surgem às irmãs (invejosas!) da bela jovem e provoca-a para acender uma lâmpada e assim reconhecer o tal esposo, que apenas amava-a no escuro. Psique se seduziu com a beleza do jovem, mas não sabia da promessa que ele tinha feito a sua mãe, de que, caso ousasse conhecê-lo ele desapareceria, e a princesa teria que enfrentar as terríveis tarefas da sogra para tê-lo de volta. E foi o que aconteceu. A princesa conta com a ajuda de poderes mágicos para vencer o que lhe é proposto. Mas a curiosidade de Psique é uma desgraça e cai em perdição para abrir o pote de beleza que trouxe do inferno para a sogra, e assim cai no sono da morte. Cupido pede para os deuses para transformar Psique em deusa e assim salvá-la. No fim, Cupido e Psique se casam, teve uma filha de nome Prazer e viveram felizes para sempre...

A essência desse conto é encontro nos principais contos de fadas. As situações de proibição, desejo, castigo nos remetem ao mito de Eva. O símbolo da felicidade ingênua que é Psique desvenda o significado do casamento: a morte virginal. As interpretações transmitidas, de geração em geração, e seus significados símbolos sexuais serão analisados a partir de alguns contos do pudor de Charles Perrault.

#### Cinderela

Um dos contos mais conhecidos e apreciados, seu convite é forte a sedução feminina. Dentre as variações da história, há registro da versão chinesa do século IX, em que o pequeno pé como representação de virtude e beleza era tido como atração sexual.

Cinderela ou Gata Borralheira, como é conhecida no Brasil, está ligada aquela que trabalha próximo as cinzas, nos remetendo a purificação da doce personagem de Perrault. Ela é pura, assim como seu desejo pelo príncipe. Nesse sentido, mostra o típico da mulher que “ora suntuosa e pura e por isso amável; ora suja e degradada e, portanto, sexualmente desejável” (CORSO, CORSO, 2006, p. 113).

A reação da “Cinderela” de Perrault começa quando ela vai ao baile, indicando a chegada da maturação sexual ao qual ela quer ser vista e desejada por alguém. Percebemos isto com as repetições idas ao baile:

No dia seguinte, as duas irmãs foram de novo ao baile e logo depois a Borralheira fez o mesmo – e dessa vez foi com um vestido ainda mais lindo que o da véspera (PERRAULT; trad. LOBATO, 2002, p. 42-43).

A sutileza do conto de Perrault está na fragilidade e refinamento na escolha do sapato ser feito de um material de cristal, ao qual, uma única dona serve. A delicadeza do pé em Cinderela é a marca da nobreza oriental, bem como o encaixe em: 4

Um receptáculo minúsculo no qual alguma parte do corpo pode penetrar e se ajustar firmemente podem ser visto como um símbolo da vagina. Algo que é frágil e não deve ser esticado porque romperia nos lembra o hímene; e algo que se perde com facilidade no final de um baile quando o enamorado de alguém tenta manter segura a amada parece uma imagem apropriada a virgindade, especialmente quando aquele prepara uma armadilha – o pé nas escadas – para agarrá-la. A fuga de Cinderela dessa situação poderia ser vista como seu esforço para proteger sua virgindade (BETTELHEIM, 2007, p. 359).

Na noiva virgem que é Cinderela, encontramos o fetichismo do sapatinho, como elemento do desejo erótico. A mulher mesmo com todos os seus dotes de atração sexual, precisa do uso de um fetiche para funcionar a fantasia erótica masculina. Cinderela, na intimidade, é cobrada por um fetiche para tentar atrair o homem que deseja.

O sapatinho, símbolo da vagina, é o desfecho do casamento de Cinderela com o príncipe encantado, é a aceitação deste para com o amor e a vagina da mulher amada. Ao introduzir o pé no sapatinho percebemos que ela será possuidora do seu falo e ele da sua vagina.

No final dos contos de Perrault encontramos a versão moral em versos, e no conto de Cinderela, os conselhos do poeta sobre o comportamento sexual dos protagonistas transmitem os valores de sua época: “A beleza é para o sexo um raro tesouro / Que ninguém se cansa de admirar! (PERRAULT apud MENDES, 2000, 44).

#### A Bela Adormecida

O conto preferido das adolescentes, pela linda história de amor e pela aproximação da personagem com esse público, na fase de grandes transformações. A moça bela deixa os homens a sua volta “adormecidos”, o período de sedução do ser amado.

O tema central de todas as versões de “A Bela Adormecida” é a imagem da sedução feminina. Mesmo que ela tenha dormido cem anos de sono, o despertar enche de desejo sexual o seu futuro amado, por causa de tamanha beleza:

... Afinal, numa câmara riquíssima, toda de ouro finamente lavrada, viu sobre um leito, de cortinas entreabertas, um quadro de maravilhosa beleza: uma jovem donzela de quinze para dezesseis anos, cujo rosto resplandecia como um sol.

O príncipe aproximou-se, tremulo de comoção e ajoelhou-se ao lado dela, num enlevo. Foi o bastante para que o encantamento se quebrasse e a Bela Adormecida abrisse os olhos. Abriu os olhos, e com voz tremula de ternura disse ao príncipe:

- És tu, meu príncipe? Oh, como se fez esperado! (PERRAULT; trad. LOBATO, 2002, p. 56).

A maldição presente no conto possui uma mensagem de pura fantasia em relação à passividade similar a morte, assumindo um caráter de crescimento e preparação, da mulher madura, para o encontro sexual. A união de satisfação sexual é traduzida como o desejo de Bela de ser desejada, assim como, o querer do príncipe de possuí-la. “O que move os indivíduos no erotismo é, segundo Bataille, o desejo de permanecer através da fusão com o outro, o desejo de continuar, de superar a morte” (BRANCO, 1983, 81).

Vários são os príncipes que tentam romper o período de maturidade da princesa, porém, apenas a jovem donzela é quem decide a hora de despertar, e se transformar em mulher e abrir-se para sua penetração sexual.

Assim como Psique, Bela Adormecida é curiosa, e por isso submete-se ao perigo. Ao espertar o dedo no fuso, o sangue que escorre é o símbolo da menstruação, o inicio da puberdade, a nova fase na vida da mulher, o rompimento do hímene. O sangue derramado é o fetiche da puberdade, o atributo de sedução.

A morte e a vida está intimamente ligada à mulher, grávida ou menstruada, e essa representação é vista no longo sono de Bela Adormecida. O erotismo, Eros Tanatos, vida e morte, é o despertar para o amor e o sexo, o perigo e o poder. “Não há melhor maneira de se familiarizar com a morte do que aliá-la a uma idéia libertina” (BRANCO, 1983, 84).

#### Pele de Asno

No século de Perrault a beleza era o grande dom da mulher, se não fosse um anjo de tão bela, semelhante às fadas, não era considerada feminina. A sociedade patriarcal definiu a mulher ideal como linda, estúpida, frágil, bondosa e obediente. Nas narrativas do poeta encontramos o modelo do comportamento feminino.

Pele de Asno é a combinação de todos esses elementos que caracterizam as personagens de Perrault, a aproximação com a imagem de Nossa Senhora, o que resulta na construção de uma sedução incestuosa por parte do pai. O desejo paterno é encarado como o amadurecimento sexual da menina, mesmo que esta não queira. A filha é linda e cheia de predicados maternos, o que chama atenção de um rei melancólico pela morte de sua rainha.

... O tempo corria e, à medida que o tempo corria, a jovem princesa tornava-se mais e mais bela, começando já a exceder sua própria mãe. O rei pôs tanto naquilo e, como já andasse com o juízo meio abalado, começou a sentir pela filha um amor violento, que nada tinha de amor paterno. Por fim, não podendo ocultar seus sentimentos, declarou que só com ela se casaria. (PERRAULT; trad. LOBATO, 2002, p. 29).

A partir do momento que a princesa percebe a fantasia incestuosa do pai, ela então, pede ajuda das fadas. Pele de Asno, com o auxílio divino, consegue uma pele do asno encantado que pertencia a seu pai. Esta pele suja é vista como um dos legados religiosos de que os desejos sexuais, pai e filha, são sujos e impuros, um pecado! Entretanto, estar vestida com a pele do asno é estar desvestida. A princesa está apenas com a pele e os pelos do corpo, uma marca da maturidade sexual, a presença dos pelos, o aumento dos seios, e assim ter o que 6

esconder por baixo da pele do asno, o que simbolicamente remete a sensualidade das mulheres.

Ainda sobre o asno, podemos dizer que um rastreamento de seu simbolismo vem a corroborar a hipótese desta dupla face: humildade e trabalho *versus* exuberância sedutora. O asno é animal de carga, de trabalho pesado. Além disso, carregou Jesus quando este entrou em Jerusalém, ficando assim ligado a idéia de humildade e servidão. Quando a sua sensualidade, temos mais elementos: era oferenda a Príapo, antigo deus ligado a fertilidade; na Índia é símbolo da falta de castidade; era a cavalgadura de Dionísio; na idade media, era usado como imagem do prazer carnal; e ainda havia um antigo costume jurídico de fazer as mulheres infieis no casamento cavalgarem um burro (CORSO, CORSO, 2006, P. 99).

O fetiche do conto Pele de Asno é a própria princesa por ser o objeto de desejo sexual do pai. Ele a deseja e quer consumi-la mesmo se tratando de um assédio sexual. Esse caos de fantasias e sensações só será definido na prática erótica das personagens. A cobiça paterna ocorre como “desejo de união (ser um) com os objetos do mundo” (BRANCO, 1983, p. 66).

A sexualidade de Pele de Asno é violentada pelas fantasias e anseios do pai incestuoso. A carência do pai alimenta o objeto de cobiça erótica que é a filha, e assim ele preenche essa falta de desejo sexual deixado pela rainha.

Dessa forma, a estética do conto Pele de asno foi esquecida das histórias tradicionais, e a moral burguesa de Charles Perrault resgata esse amor confesso de pai e filha, e nos mostra uma herança castrada.

#### Chapeuzinho Vermelho

O único conto de Perrault vindo direto da tradição oral, Chapeuzinho Vermelho é uma história sem final feliz, sendo a narrativa caracterizada pela advertência de uma vítima sem perdão. O castigo da heroína vem sendo suavizado desde o século XVII com base na moral ingênua, que caracteriza o folclore da narrativa do poeta:

Vamos aqui que as meninas e, sobretudo, as mocinhas lindas, elegantes e finas, não devem a qualquer um escutar. E se o fazem, não é surpresa, que do lobo vir o jantar. Falo “do” lobo, pois nem todos eles são de fato equiparáveis. Alguns são até muito amáveis, serenos, sem fel nem irritação. Esses doces lobos, com toda a educação, acompanham as jovens senhoritas pelos becos afora e alem do portão. Mas ai! Esses lobos gentis e prestimosos são, entre todos, os mais perigosos (CORSO, CORSO, 2006, p. 52).

O drama de Chapeuzinho Vermelho é a perca da inocência, por causa da curiosidade feminina que mesmo despreocupada para o perigo que se segue, corre o risco da ingenuidade de ser o objeto de desejo erótico – fetiche. 7

A fantasia erótica infantil no conto é visível pela capa vermelha escancaradamente atraente, simbolizando os sentimentos violentos, que é o sexo. A representação das práticas sexuais é vista em diversas civilizações e vinculam a um aprendizado religioso como o *Kama sutra*:

O kama sutra, por exemplo, manual sobre a arte hindu do amor, inicia o indivíduo em diversas técnicas sexuais, como a “mordida erótica”, os “beliscões e arranhões com as unhas”, as “diferentes maneiras de deitar no leito”, ou as “diferentes espécies de união.” Toda essa aprendizagem faz parte de uma educação integral do indivíduo, que abrange três modalidades: o *dharma*, obediência ao mandamento dos *shastra* (escritura sagrada dos hindus); o *artha*, aprendizagem das artes, aquisição da terra, ouro, gado, carruagens, amigos, e o *kama*, que é o gozo dos objetos acessíveis aos cinco sentidos e tem como objetivo máximo o prazer (BRANCO, 1628, p. 86).

O perigo da menina dessa história é sua sexualidade infantil que está florando, mas que não madura o suficiente para sabê-la e exercê-la. O ser pequeno que é Chapeuzinho simboliza o que sua sensualidade seduz.

O lobo, na história de Charles Perrault, é um sedutor masculino que desperta fantasias eróticas confusas na conversa de devoração que tem com Chapeuzinho. Seu timbre sensual enfatiza sua tentação erótica que persuade a menina a querer participar do jogo de cobiça do lobo:

- Que braços peludos a senhora têm vovó!
- É para melhor te abraçar minha neta. (...)
- E que grandes orelhas vovó!
- É para melhor te ouvir minha neta.
- E que grandes olhos vovó!
- É para melhor te ver minha neta (PERRAULT; trad. LOBATO, 2002. p.10).

Chapeuzinho vermelho fala de sua própria sexualidade, dos desejos sexuais pubertários que a vida afora é inevitável. O jogo erótico ao qual a menina se submete é a perda da inocência infantil que residia dentro dela e que foi despertado pelo papel do sexo na sua vida. A assustada sexualidade da heroína decorre da incompletude de querer ser desejada, mas de não saber desejar.

#### Conclusão

Charles Perrault criou figuras inesquecíveis que habitam o nosso imaginário há mais de quatro séculos. A narração criativa de sonho, ilusão e fantasia definam a relação do mundo 8

que vivemos. E os símbolos eróticos encarnados nos contos é a chave para descobrir e perceber o princípio sexual que esconde cada história.

O poeta deixou sutil a curiosidade erótica no imaginário dos leitores. A moral que tanto primor nos contos trilhou do paraíso ao inferno, a procura do íntimo no escuro, da vagina perfeita, do sono do amadurecimento sexual, do incesto como fetiche erótico, e da proibição do desejo de não saber desejar. Um escritor eroticamente mudo que faz o leitor enxergar o invisível, e como finaliza Branco (1983, p. 101): “Prefiro o paradoxo, a sensatez, o delírio: deitar ao lado do amante invisível na mais completa escuridão”.

#### REFERÊNCIAS

- BETTELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fadas. Trad. Arlene Caetano. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- BRANCO, Lúcia Castello. O que é Erotismo. In MILAN, Betty et al. *O que é a amor, erotismo, pornografia*. São Paulo: Círculo do livro S.A., 1983.
- CORSO, Lichtenstein et CORSO, Mário. Fadas no divã: *psicanálise nas histórias infantis*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- MENDES, Mariza B. T. Em busca dos contos perdidos: *o significado das funções femininas nos contos de Perrault*. São Paulo: Editora UNESP/ Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2000.
- PERRAULT, Charles. Contos de fadas; trad. LOBATO, Monteiro. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 2002.

## **HOMENS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: reflexões a partir da visão de estudantes de Pedagogia**

### Resumo

Este artigo é um recorte de uma pesquisa realizada no ano de 2004 sobre a visão de estudantes do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará sobre a presença de homens como docentes na Educação Infantil. O objetivo, portanto foi conhecer e discutir essa visão. O texto é composto por quatro seções. Na introdução apresentam-se os objetivos da investigação e como foi construído o objeto de estudos. Em seguida vem a metodologia mostrando como os dados foram coletados através da aplicação de questionários a discentes de variados semestres. Como resultado constatouse que algumas alunas são favoráveis à presença masculina na Educação Infantil utilizando como argumentos a necessidade de as crianças terem uma referência masculina e a importância de se combater às discriminações de gênero. Há alunas que enfatizam que é normal que homens desejem ser professores de Educação Infantil, desde que sejam qualificados profissionalmente. Entre os alunos, que são minoria no curso, poucos pretendem atuar como professores de Educação Infantil.

Palavras-chave: homens. Docência. Educação Infantil. Gênero

## Introdução

Este trabalho origina-se de uma pesquisa realizada no segundo semestre de 2004, cujo objetivo era conhecer a visão de estudantes do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará sobre a presença de homens atuando como docentes de Educação Infantil. Como fruto dessa breve investigação, originou-se um projeto de Dissertação de Mestrado em andamento submetido ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira desta mesma universidade.

É fato notório nas instituições de Educação Infantil o distanciamento ou mesmo a ausência de docentes do gênero masculino. Ao adentramos numa creche ou numa pré-escola logo nos damos conta de quão poucos docentes homens exercem essa função. Por outro lado, as mulheres são a grande maioria na composição do corpo docente dessa etapa da educação básica. Este fenômeno se dá tanto em nível local, nacional e até internacionalmente.

2

Em nível local uma breve observação sobre a composição do corpo docente das instituições de Educação Infantil já nos possibilita fazer essa constatação. Chega-se até a se pensar que nem existem homens trabalhando na docência com crianças. De tão poucos, os homens que optam pelo trabalho docente na Educação Infantil tornam-se quase “invisíveis” frente ao grande número de mulheres. Há uma situação bastante ilustrativa quanto a isso: numa conversa informal com um aluno de graduação sobre o objeto de estudo de nossa investigação no mestrado, tivemos um areação de espanto e admiração por parte daquele discente quando ele soube que nossa pesquisa tinha como foco a presença de homens na docência com crianças. Professor, como você vai realizar essa pesquisa? Por acaso existem homens que trabalhem como professor de Educação Infantil?<sup>1</sup> O estudante mostrou-se ainda mais surpreendido quando escutou que apesar de raro, há sim homens que trabalham com crianças. Desde a opção pelo presente estudo temos nos deparado com diversas situações semelhantes a estas.

Dados do Censo de Professores da Educação Básica – Brasil (2009) – revelam que a grande maioria dos/as profissionais que exercem a função docente na educação infantil são mulheres. Segundo o Censo, a lotação de mulheres docentes nos diferentes níveis de ensino aumenta numa proporção inversa à idade das crianças, ou seja, quanto menor a idade dos alunos, maior é o número de mulheres atuando na docência. Sendo assim, enquanto no ensino Médio, o percentual de docentes femininas

é de 64,4 para 35,6 do masculino; nos anos finais do Ensino Fundamental a diferença é de 74,4% para 25%. Nos anos iniciais desse mesmo nível o número sobe para 91,8% sobre 8,2% de homens. Na Educação Infantil, etapa que me interessa nesse estudo, o distanciamento de docentes de homens na função docente fica mais acentuado. 3,9% de homens compõem o numero de professores da pré-escola, e as professoras 96,1. Na creche a diferença é de 97,9% de mulheres e 2,1% de homens. Vê-se claramente como aumenta significativamente a presença feminina no magistério quanto menor seja a faixa etária da clientela.

Jensen (1993) afirma que na Europa pouquíssimos homens se voltam para os trabalhos que envolvam cuidados de crianças. Em entrevista aos autores organizadores do livro As Cem Linguagens da Criança, Loris Malaguzzi lamenta o fato de que na Itália também são poucos os homens que trabalhem com crianças e que a Legislação e as políticas públicas pouco ou não colaboram para a mudança desse contexto.

1 Expressão de um estudante do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual do Ceará.

3

Diante da constatação desse quadro de desigual distribuição de gênero no corpo docente da Educação Infantil, é oportuno discutir sobre o que pensam estudantes do Curso de Pedagogia sobre esse fato: homens trabalhando como professor de crianças pequenas. Auscultar os estudantes de Pedagogia sobre o assunto tem sua justificativa no fato de que segundo as orientações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – a formação profissional para atuar nessa etapa da Educação Básica dar-se-á nos cursos de nível superior Pedagogia, admitindo-se como formação mínima aquela em nível médio na modalidade normal (art. 62). Portanto, discutir sobre a visão de discentes de Pedagogia torna-se relevante, uma vez que poderão/deverão ser estes/as profissionais que atuarão na docência com crianças. A próxima seção cuidará de contextualizar e discutir os resultados da pesquisa realizada.

#### Contextualizando a pesquisa

A pesquisa foi realizada no ano de 2004 no âmbito da disciplina Didática Geral, cujo trabalho de avaliação final tratava-se de pesquisas realizadas em grupos sobre diferentes, níveis, segmentos e modalidades de educação. Nossa grupo<sup>2</sup> optou por investigar no contexto da Educação Infantil e o problema investigativo proposto foi o seguinte: a presença de homens como professores de Educação Infantil: como é vista? Inicialmente, a intenção era conhecer a visão de pais, profissionais de Educação Infantil

e estudantes do Curso de Pedagogia. Diante de alguns obstáculos como o tempo não era favorável, por exemplo, acabamos optando por investigar apenas a visão do último segmento pela maior viabilidade para a realização da pesquisa.

Como procedimentos metodológicos foram aplicados 34 questionários entre alunos e alunas de variados semestres, sendo a maioria (26) respondidos por alunas e outros oito respondidos por alunos. O questionário dirigido às alunas compunha-se de uma rápida identificação do semestre em curso do respondente, seu turno e ano de ingresso e duas perguntas abertas sobre o tema cujos enunciados diziam: 1) o que você acha de homens atuando como professores de educação infantil e 2) você colocaria seu 2º grupo composto por quatro componentes: Antônio Adauto Carneiro, Camila Nunes Feitosa, José

Edilmar de Sousa e Tarsila Mota Lemos, todos, estudantes do 6º semestre de Pedagogia, no período

2004.2.

4

filho (de zero a seis anos<sup>3</sup>) para estudar com um professor homem? Justifique a sua resposta. O questionário para os alunos trazia inicialmente uma pergunta sobre qual área de aprofundamento<sup>4</sup> desejariam formar até o término do curso, se seriam professores de educação infantil e qual a opinião sobre homens atuando como professor de educação infantil. Uma primeira observação sobre esses dados seria o fato de que a maioria dos questionários foi respondida por mulheres uma vez que o Curso de Pedagogia é ocupado majoritariamente por alunas e o número de alunos no curso é bem menor. Embora nos últimos anos tenhamos podido observar que mais homens têm se voltado para essa área, ainda nota-se uma enorme disparidade entre o número de discentes homens e mulheres no âmbito do Curso de Pedagogia.

Para a análise das respostas, os questionários foram enumerados e em seguida foi feita atenta leitura das respostas dadas à primeira das perguntas já mencionadas no formulário destinado às alunas de Pedagogia. No presente trabalho somente serão discutidas as respostas das alunas, uma vez que, pelos seus limites não foi possível fazer a análise dos questionários aplicados junto aos alunos.

#### Resultados e discussão

Ao serem indagadas sobre o que acham a respeito de homens atuarem como professor de Educação Infantil as estudantes de Pedagogia afirmam ser importante a presença de homens na docência com crianças. Para justificar essa

importância elas utilizam diferentes argumentos. Oito alunas, ao defenderem ser interessante que homens sejam professores a necessidade de as crianças terem acesso a referência de ambos os gêneros. A seguinte resposta de uma das respondentes ratifica essa idéia.

3 A ênfase na idade de 0 a 6 anos decorre do fato de que a atual LDB (Lei nº 9394 de 20 de dezembro de

1996 definia como público alvo dessa modalidade educacional as crianças nessa faixa etária.

4 O currículo do Curso de Pedagogia da UFC até então vigente era composto por disciplinas gerais e

básicas de todo o curso e mais algumas áreas opcionais de aprofundamento as quais era Educação

Infantil, Educação de Jovens e Adultos, Arte-educação, Educação Especial dentre outras.

5

O homem como professor serve como referência para alguns alunos que criados apenas por mulheres. Essas crianças precisam de uma referência.

(Questionário de aluna do 4º semestre - nº 05).

Tal asserção feita semelhantemente por outras alunas tem ressonância na discussão que alguns autores fazem sobre o tema. De fato, observam-se inúmeros casos em que mulheres assumem sozinhas as responsabilidades pelos filhos. Sejam por separação, desestruturação familiar, distanciamentos dos homens outros motivos similares há crianças cujo acesso ao referencial masculino é bem pequeno ou não existe.

Rocha (2000) destaca que a escola infantil precisa estar atenta ao fato de que as crianças nem sempre tem esses referenciais. Daí ela pode ser um espaço para suprir tal lacuna na vida de muitas crianças. Romão (2008) argumenta que as experiências vividas por homens precisam ser registradas e ser mais visíveis. Segundo a autora as crianças ganham com a presença masculina na medida em que oportuniza a convivência plural com ambos os gêneros.

Posicionando-se em consenso com estes dois últimos autores citados,

Cerisara (1996, p.135) defende:

A presença de homens e mulheres se faz necessária para que meninos e meninas possam conviver com pessoas de ambos os gêneros, ampliando e integrando modelos tanto masculinos quanto femininos e possibilitando que a construção do gênero se dê nas crianças na dinâmica entre o que a sociedade impõe e os movimentos dos sujeitos de participar do processo, seja

rejeitando, aceitando ou adaptando-se, à sua maneira, à imposição externa.

Outra respondente, além apontar a importância da referência masculina para as crianças chama atenção também para a necessidade de se agir contra as discriminações de gênero. Sendo assim, ao mesmo tempo em que a presença masculina na docência com crianças pode significar o acesso a referenciais de ambos os gêneros, o que interessa à constituição da personalidade das crianças, o ingresso e atuação desses homens pode ser um caminho também para a desconstrução de visões cristalizadas e eivadas de preconceitos e discriminações. Tais visões têm a ver com as concepções de gênero que são construídas histórica e socialmente. Assim, o modo como ser homem ou

6

ser mulher é entendido interfere no modo como homens e mulheres se relacionam e aos papéis que lhes são atribuídos pela sociedade. Pelo menos quatro respondentes fazem menção do combate às discriminações de gênero. No entanto, duas respostas, são bastante significativas por sua consistência. Segue-se a transcrição e a discussão sobre ambas.

Bem, ao pensar inicialmente, tentando imaginar um homem na Educação Infantil, logo vem aquele receio, “um homem cuidando de crianças”, porém, acredito que a presença masculina também é importante para as crianças e a sociedade é feita de homens e mulheres. E por que não se pode trabalhar com essa realidade desde a Educação Infantil? Seria até uma forma de desde cedo, combater preconceitos, machismos e feminismos na sociedade (questionário de aluna do 6º semestre – nº 22).

Essa resposta traz à tona uma discussão que assume conotações sociais mais amplas, qual seja a questão das relações de gênero. Sayão (2005) indica que o trabalho docente na Educação Infantil não se alheia às questões de gênero porque o modo como é concebido o ser homem e o ser mulher interfere nas formas de encarar os papéis histórica e socialmente atribuídos. Ora, os papéis que se atribuem ao homem e à mulher nos campos profissionais e na sociedade como um todo estão implicados dos modos como são vistos ambos os gêneros. As contribuições de Scott, (1990) e Louro (2004) destacando o conceito de gênero a partir das proposições dessa primeira autora como uma categoria útil de análise histórica sedimenta o corpo teórico desta investigação. Coutinho (2005, p.66) afirma que “na família patriarcal cabia à figura materna cuidar da casa e dos/as filhos/as, enquanto à figura paterna não era permitido realizar tarefas domésticas, nem cuidar das crianças”. Carvalho (1998) discute certa

bipolarização dos gêneros que separa o que supostamente seria “próprio” de homem e de mulher.

Esse “pano de fundo” histórico sobre as relações de gênero não justifica a escassez de homens na Educação Infantil e a predominância de mulheres. Contudo, ajuda a entender que as configurações atuais da composição do corpo docente das instituições de Educação Infantil no que se refere ao gênero, não se deram de forma aleatória, mas conectam-se na própria história da Educação Infantil a partir das “convenções” sociais em torno das relações de gênero.

7

Algumas respondentes consideram ser amplamente normal que homens atuem como docentes de crianças pequenas. Três respondentes enfatizam essa idéia. Essa ênfase ao que elas chamam de normal parece contrastar com a idéia de anormalidade presentes nos discursos mais conservadores e preconceitos. Ao afirmarem a normalidade do fenômeno fica implícito que há outras visões divergentes que vêm os homens professores de Educação Infantil como uma anomalia. A seguinte resposta contribui para elucidar esse paradoxo. Afirma a respondente:

Acredito que deveria ser normal nas escolas a presença do educador homem e mulher. Se esse profissional homem tem qualificação profissional para trabalhar na Educação Infantil, pode estar presente sim na Educação Infantil.  
(Questionário de aluna do 6º semestre – nº03).

O argumento de que deveria ser normal subtende que não é considerado normal. Cardoso (2007) indica que geralmente os homens que optam pela Educação Infantil são vistos como sujeitos desviantes com alguém que está “fora de lugar”. O espanto e admiração de algumas pessoas quando se deparam com esse fato confirma esse “estranhamento” diante da imagem incomum de homens na docência com crianças. Isso talvez tenha a ver com certa a visão “naturalista” de que o trabalho com crianças é próprio de mulher. Duas respondentes salientaram que o estranho de homens serem professores de crianças porque as mulheres e não eles naturalmente aptos a essa função. O autor do presente trabalho já pôde vivenciar algumas situações em que essa atitude de estranhamento é bem presente ante o fato de homens desejarem ser professores Educação Infantil.

É interessante notar também que aquelas respondentes que argumentam a favor da normalidade, restringem-na à qualificação profissional. É normal sim, porém, é imprescindível a formação para o exercício docente. Pelo menos sete respondentes

chamam atenção a que o critério para trabalhar com crianças não seja o gênero, mas as competências profissionais.

Ora, de fato, a formação profissional é o elemento primordial para o exercício da docência na Educação Infantil e em qualquer outra modalidade de educação. Vale ressaltar, porém que a Educação Infantil tem suas singularidades.

8

Kishimoto (2002), refletindo sobre a formação de profissionais de educação infantil, chama atenção para o fato de a organização curricular dos cursos de Pedagogia não atentarem para as peculiaridades do trabalho com crianças, denunciando a superficialidade de uma formação que, simultaneamente, habilita para o trabalho na educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, sendo que este se distingue daquela tanto nos seus fins quanto nos meios.

Oliveira-Formosinho (2002) argumenta que o trabalho de professores/a de educação infantil é similar ao de outras etapas, no entanto, também se diferencia em função de características próprias das crianças pequenas, tais como sua “globalidade, vulnerabilidade e dependência da família” (p.81). Tais elementos influem diretamente no exercício profissional dos/a professores/a. A globalidade diz respeito a uma concepção holística de criança como se subtende no artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Finalmente essa questão da formação tem um enorme peso no exercício docente com criança, “pois este ponto adquire um destaque especial no âmbito do funcionamento das escolas” Zabalza (1998, p.59). Freire (1996) defende que a competência profissional é uma exigência do trabalho docente. Esses autores de algum modo convergem para a argumentação das respondentes sobre a imprescindibilidade da qualificação profissional para o exercício docente em geral e com as crianças, especialmente.

Entre os oito respondentes do gênero masculino quando indagados sobre a área da educação em que pretendiam atuar, cinco responderam que pretendem aprofundar os conhecimentos no âmbito da Educação de Jovens e Adultos – EJA, dois pretendem se habilitar para a Educação Infantil e um está indeciso. Observa-se como mesmo no Curso de Pedagogia há poucos homens. Isto se evidencia, por exemplo, na dificuldade que tivemos em abordar estudantes homens para responder às nossas perguntas. De 34 participantes 26 eram mulheres e apenas oito homens. Essa disparidade numérica quanto aos sujeitos dessa pesquisa é reflexo, de certo modo, de semelhante desproporção de gênero entre estudantes de Pedagogia.

Os estudantes que optaram pela EJA como a área que pretendem a atuar apresentam como argumentos para a escolha a identificação com a área, a possibilidade de troca de experiências com os educandos e uma maior abertura do mercado de trabalho.

9

Chama atenção esse último porque, de fato, temos notado como essa questão acaba influenciando na opção dos discentes, pois, de um lado temos a histórica desvalorização da Educação Infantil bem como de seus profissionais. De outro temos as representações sociais de que homem não pode/não deve trabalhar com criança por ser isto uma função feminina. Tais representações muitas se cristalizam nas práticas que discriminam implícita ou explicitamente os homens que desejem ser professor de crianças. As portas do mercado “se fecham” para os homens em função dessas representações.

Um exemplo concreto disso se deu certa vez quando um havia um anúncio no jornal com o seguinte enunciado: “Precisa-se de professor (a) para a Educação Infantil. Um rapaz ao entrar em contato para obter informações sobre como proceder para a seleção da atendente ao outro lado do telefone a imediata resposta de que a escola não admitia homens. Questionada sobre o fato de o anúncio não especificar o gênero, a atendente argumentou havia uma lei que proibia a discriminação de gênero em anúncios de jornais. Contradicoratoriamente, no anúncio não havia discriminação, mas na prática o que ocorria era frontalmente o oposto. Interessante que a telefonista só forneceu as informações relativas à seleção quando o rapaz afirmou que não era ele o interessado pela vaga, mas uma amiga que estava desempregada. Constatou-se que os homens afastam-se da Educação Infantil não apenas pelos preconceitos, mas também pelos aspectos de ordem sócio-econômica. Jensen (1993) assinala que dentre os principais obstáculos que impedem que os homens se aproximem da docência com criança são os baixos salários, condições de emprego e baixo status da profissão.

Os dois que optaram pela Educação Infantil afirmam que a escolha se deu pela afinidade e identificação ou ainda por considerarem a Educação Infantil como uma base para todo pedagogo. Observa-se, portanto, que a opção por essa ou outra área da docência se dá também em função da identidade de cada sujeito. Identidade essa que não se forma num plano puramente individual, mas também são engendradas cultural e socialmente dadas as situações interativas em que influenciamos e pelas quais também somos influenciados. Tardif (2002) chama atenção para esses processos da formação ao apresentar algumas características dos

saberes e do fazer docentes.

Quando indagados se seriam professores de Educação Infantil, dos oito, seis seriam por terem convivido ou trabalhado com crianças, por pretenderm ser professores universitários,

10

formador de pedagogos e para tanto, a experiência com Educação Infantil é basilar. Um respondente não seria professor de Educação Infantil porque não se identifica.

#### Considerações finais

É possível inferir que a visão dos/as alunos/as do curso de Pedagogia apresenta pontos divergentes e convergentes. Elas convergem, por exemplo, em relação ao fato de que há poucos homens como professores de Educação Infantil e que tal escassez se dá em função das concepções essencialistas e/ou conservadoras sobre os gêneros e os papéis socialmente estabelecidos para eles. Dessa forma, investigar o modo como esses sujeitos (as alunas) concebem a docência masculina na Educação Infantil é consideravelmente relevante para a problematização dessas visões cristalizadas que permeiam a formação e o exercício profissional docente na Educação Infantil.

Obviamente, esse estudo está longe de oferecer respostas definitivas sobre a questão, o que leva à compreensão ainda há muito que ser investigado sobre o tema em pesquisas posteriores.

Homens sendo professores de crianças pequenas é um tema polêmico. Ao serem indagadas sobre isso as pessoas “entram em choque”, isto é, ficam surpresas e não esperam que se levante tal discussão. Isto por causa da idéia social e historicamente construída de que as mulheres é que devem cuidar das crianças. o imaginário social está permeado de representações desse tipo. Todos conhecem e é plenamente visível a escassez de homens na Educação Infantil, embora seja importante que houvesse mais conforme defende Rocha (2000).

Há certa unanimidade em afirmar que o critério para escolha do professor/a não deva estar baseado no gênero, mas na competência e qualificação profissional. Na prática, no entanto, geralmente há uma dificuldade: por mais que se defenda a profissionalidade, é muitas vezes o gênero o elemento definidor de quem vai trabalhar com as crianças. Pudemos constatar isto em várias vivências e relatos que não são aqui relatados por não ser o foco desse estudo.

Não nos incumbe fazer a defesa de que haja ou não homens atuando como professores de crianças pequenas, mas lançar os instrumentos para que se possa fazer os

questionamentos e as tomadas de posição sobre o tema. o que está por trás dessas concepções? O que leva as pessoas a pensarem que apenas as mulheres “tem jeito” para lidar com crianças?

Estas e outras indagações a esse respeito poderão ser respondidas em investigações mais aprofundadas que dêem conta do tema na sua complexidade. Por enquanto, considerando os nossos limites é possível apenas lançar mão de algumas idéias para instigar o debate.

#### Referências bibliográficas

- BRASIL, Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar – 2007. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília: Inep, 2009. CARDOSO, F. A. Homens fora de lugar? A identidade de professores homens na docência com crianças. In: 30ª. Reunião Anual da Anped, 2007, Caxambu. Anais. Rio de Janeiro: Anped, 2007
- CARVALHO, M. P. de Vozes masculinas numa profissão tipicamente feminina in:<http://lasa.international.pitt.edu/LASA98/PintodeCarvalho.pdf>, setembro de 1998 – acesso realizado em outubro de 2004.
- CERISARA, A. B. A Construção da Identidade das profissionais de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional, São Paulo, Tese de Doutorado – Universidade de São Paulo, 1996.
- COUTINHO, M. I. A. Educadoras infantis: o que pensam sobre as questões de gênero? Recife: Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2005.
- FREIRE. Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996 – 25ª edição.
- JENSEN, J. J. Homens em serviços de cuidados de crianças – um artigo para discussão in:Seminário Internacional Homens no cuidado de crianças: visando uma cultura de responsabilidade, divisão e reciprocidade entre os gêneros no cuidado de crianças, Ravenna, Itália – 21-22 de maio de 1993 (Traduzido por Deborah Thomé Sayão.

KISHIMOTO. T, M. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil in: MACHADO, , M. L .A. (org.) Encontros e desencontros em educação infantil. São Paulo: Cortez, 2002.

LOURO, G. L., Gênero sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004 – 2<sup>a</sup> Ed 2004.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. & KISHIMOTO, T.M, Formação em contexto: uma estratégia de integração São Paulo: Pioneira Thomson learning, 2002.

ROCHA, S. L. C. O. Psicogênese da masculinidade: uma abordagem gestáltica sobre a construção da identidade de gênero masculina em diversas teorias e sua importância para a escola. Fortaleza: UFC, Dissertação de Mestrado em Educação, 2000.

ROMÃO. Juliana, Escola não é lugar de homem, in: Revista Pátio Educação Infantil, Porto Alegre: Artmed editora, nº16, Ano VI, março a junho de 2008 p.44-47.

SAYÃO, D. T., Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo de professores em creche, Florianópolis: UFSC – Tese de Doutorado, 2005.

SCOTT, J, Gênero como categoria útil de Análise Histórica in: Revista Educação e realidade, v.15, nº2, julho a dezembro de 1990.

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

ZABALZA M. A. Qualidade em educação Infantil, Porto Alegre: Artmed, 1998.

## **A GEOGRAFIA INCLUSIVA – A PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA PORTADORES DE DEFICIÊNCIA VISUAL**

· Marcelo Henrique de Melo Brandão

Doutor em Geociências/UFCG-CFP (mhmb64@gmail.com)

· Grazielle Ferreira de Almeida

Graduanda em Lic. em Geografia/UFCG-CFP/Bolsista Prolicen 2010

(zifly@hotmail.com)

· Francisco Tales da Silva

Graduando em Lic. em Geografia/UFCG-CFP/Bolsista Prolicen 2010

(f\_tales@hotmail.com)

· Márcio José de Lima Pereira

Graduando em Lic. em Geografia/UFCG-CFP/Voluntário Prolicen 2010

(marciojose\_lp@yahoo.com.br)

· Denilson Duarte Barbosa

Graduando em Lic. em Geografia/UFCG-CFP/Voluntário Prolicen 2010

(denilsonduarte2009@hotmail.com)

Palavras Chave: Geografia – Material didático – Ensino aprendizagem

### **RESUMO**

O ensino de Geografia passa por sérios problemas, desde os epistemológicos na busca de uma identidade como ciência, até aos problemas práticos do dia-a-dia em sala-de-aula. A própria repartição dos conteúdos geográficos, a velha dicotomia entre Geografia Humana e Geografia Física divide e causa dificuldades tanto para os professores como para os alunos, em uma disciplina que a partir da nova LDB tem seus conteúdos ministrados em todos os níveis de ensino (Fundamental e médio), procura-se métodos alternativos que possam tornar os conteúdos mais interessantes maximizando o aproveitamento e estreitando as relações Professor/Aluno, desmistificando a inutilidade do estudo da Geografia e enfatizando sua natureza de “disciplina cidadã”, onde a partir de seu estudo poderemos compreender não apenas a natureza do espaço geográfico, como também como nos inserimos neste mesmo espaço. Os kits produzidos podem provocar uma modificação no ensino da Geografia, pois

através destes será possível tornar a aula tradicional (expositiva) em uma aula participativa e inclusiva.

## INTRODUÇÃO.

No ano de 1995, desenvolveu-se no Departamento de Ciências Sociais do Centro de Formação de Professores, um Projeto de Monitoria, financiado pela PRAC, intitulado “Novas abordagens do ensino de Geografia Física no 1º e 2º graus”, neste projeto de monitoria analisava-se a situação da Geografia Física no contexto nacional e estadual, observou-se neste projeto a redução do conteúdo de Geografia Física nos currículos em todos os níveis, este processo ocorre em decorrência de dois fatores, o primeiro está relacionado com a própria natureza da geografia brasileira, baseada na escola francesa, de caráter humanista; o segundo fator está relacionado com um problema intrínseco do docente de geografia, pois para poder ministrar uma boa aula de Geografia Física, o docente necessita de um pequeno conhecimento de física, química, matemática e biologia, este conhecimento serviria para ajudar ao docente detalhar e/ou comprovar alguns processos naturais que fazem parte do conteúdo desta disciplina. No ano de 1996, elabora-se neste mesmo departamento, um projeto de extensão, financiado pelo PROBEX, intitulado “A Geografia Física no 1º e 2º graus na rede pública e privada do município de Cajazeiras (PB)”, com este projeto inicia-se o contato com os professores da rede pública e privada, onde através de um questionário, foi possível avaliar as dificuldades que estes possuem ao ministrarem o conteúdo referente ao ensino de Geografia Física.

Ao analisar o resultado dos questionários, observou-se que a maior dificuldade era em ministrar aulas de Geografia Física, com conteúdos aparentemente abstratos (camadas da atmosfera, fusos horários, escalas cartográficas, etc), como chamar a atenção para um assunto aparentemente inútil?

O processo de ensino-aprendizagem requer a utilização de diversas estratégias de ensino para que ocorra a compreensão das temáticas abordadas em sala de aula. A construção do material didático serve de auxiliar no processo educacional, onde através deste material o conteúdo pode ser desenvolvido e aprofundado junto ao educando. Especificamente na área da Geografia, esta disciplina tem como sua característica básica a simples informação, classificada como disciplina mnemônica (decoreba). Esta atitude de relegar ao segundo plano a Geografia é extremamente paradoxal, pois é esta disciplina que nos fornece as informações que nos permite compreender a nossa interação com o mundo em que vivemos. O objetivo do trabalho é a produção de material didático para o ensino de Geografia. Este material é produzido e utilizado na área onde ocorre os piores índices de aproveitamento escolar, é

justamente nas escolas sem recursos (as escolas das zonas rurais) que é apresentado os kits didáticos que sirvam de apoio ao ensino de Geografia, desta forma a Geografia pode ser apresentada em sala de aula de forma lúdica, transformando o ensino tradicional, enfadonho, em algo mais dinâmico e interessante, onde seja possível construir os conceitos através de um trabalho orientado.

No processo de elaboração dos kits educacionais, percebeu-se que estes poderiam ser feitos para alunos portadores de deficiência visual, na construção deste material didático de maneira texturizada pode servir para a utilização destes alunos promovendo a inclusão educacional destes.

## MÉTODOS.

Os kits produzidos podem provocar uma revolução no ensino da Geografia, pois através destes será possível tornar a aula tradicional (expositiva) em uma aula participativa e inclusiva. Na execução deste trabalho, observa-se fundamentalmente, a necessidade de produzir materiais didáticos que possam transformar a metodologia tradicional das aulas de Geografia, produzindo recursos de baixo custo que possam tornar palpáveis os conteúdos aparentemente abstratos, para isso utilizam-se a Laborterapia e a Ludoterapia, de forma que através do trabalho docente bem direcionado, seja possível compreender o conteúdo ministrado de uma forma prazerosa, com um maior aproveitamento do educando. Para a execução deste projeto será preciso executar as seguintes ações coordenadas:

- a) levantamento dos conteúdos ministrados nos programas oficiais de ensino de Geografia na Paraíba;
- b) seleção dos conteúdos que podem ser ministrados de forma lúdica;
- c) produção de material didático relativo à temática;
- d) teste de uso dos materiais didáticos no grupo de trabalho;
- e) apresentação do material produzido nas escolas de ensino fundamental (nesta apresentação serão priorizadas as escolas das 9<sup>a</sup> e 10<sup>a</sup> regionais de ensino da Paraíba, dando preferência às escolas da zona rural).

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA:

Epistemologicamente a Ciência Geográfica apresenta-se com uma série de nuances, LACOSTE (1976) divide a geografia em duas vertentes:

· a Geografia dos estados-maiores, um conjunto de representações cartográficas e de conhecimentos variados referentes ao espaço; esse saber sincrético é claramente percebido como eminentemente estratégico pelas minorias dirigentes que o utilizam como instrumento de poder, este ramo da geografia dá origem aos estudos “geopolíticos”.

· a Geografia dos Professores, que se tornou um discurso ideológico no qual uma das funções “inconscientes”, é a de mascarar a importância estratégica dos raciocínios centrados no espaço, ela dissimula, aos olhos da maioria, a eficácia dos instrumentos de poder que são as análises espaciais. Por causa disso a minoria no poder tem consciência de sua importância, é a única a utilizá-las em função dos seus próprios interesses e este monopólio do saber é bem mais eficaz porque a maioria não dá nenhuma atenção a uma disciplina que lhe parece tão perfeitamente “inútil”.

No âmbito da “geografia dos professores”, ocorre a eterna dicotomia “geografia humana”, que analisaria a ação do homem (sociedade) na construção do espaço geográfico e a “geografia física” que se ateria a explicação e classificação dos fenômenos naturais que ocorrem no cotidiano.

A Geografia no Brasil é fruto da escola francesa e possui um profundo cunho geossocial, onde a análise espacial tem o “homem” como figura-chave na produção do espaço, percebe-se então uma “humanização” do espaço geográfico, relegando-se ao segundo plano o conhecimento do “espaço natural” que serve de suporte ao “espaço geossocial”. Este processo tem levado a um profundo descaso com o conteúdo de geografia física nos diferentes níveis de ensino (fundamental, médio e superior). Observa-se que a Geografia Física vem gradativamente perdendo espaço nos programas da disciplina, o que no momento atual é um paradoxo, pois justamente quando o mundo toma consciência dos problemas ambientais que nos aflige, os estudos ecológicos se tornam importantes para uma compreensão geral do planeta, é justamente a geografia física que nos oferece a base destes conhecimentos, pois é este ramo da geografia que dá informações sobre o clima, o solo, o relevo, a vegetação, os recursos minerais, os recursos hídricos, enfim a geografia física nos remete ao estudo sistêmico dos elementos naturais que interagem no planeta, dando-nos uma visão holística do sistema Terra.

A utilização do método Lúdico na tentativa de transformar o ensino da Geografia escolar em uma prática que revele uma disciplina menos mnemônica e mais atraente, que recorremos a psicologia a fim de encontrarmos um paliativo para tais desconfortos. Ao utilizar a Ludoterapia, mais precisamente, que segundo Leite (2007) a descreve como: “Ludoterapia é o nome científico da terapia através do brincar.” Em que através de brincadeiras, jogos, modelagens, desenhos e atividades projetivas a criança expressa seus anseios e desejos e sua compreensão de mundo. A ludoterapia , como o próprio nome diz, usa do lúdico que é colocado por Aberastury (1992): “O ludo simboliza para a criança o manejo de suas forças nesta luta de adaptação e conquista do mundo”. Essa técnica também viabiliza

o desenvolvimento do processo de socialização da criança acompanhando-a até sua adolescência, através das brincadeiras em grupo onde há trocas de vivências/experiências entre indivíduos de diferentes faixas etárias, assim como de mesma faixa etária. Essa troca assume o papel importante também para seu desenvolvimento individual, onde seu caráter, sua personalidade e seus atos se moldam e se expressam por meio desses dispositivos. Onde e como a ludoterapia se encaixaria no processo de ensino de Geografia nas séries do Ensino Fundamental? É possível por meio da análise da ludoterapia que a criança se expressa mais fácil e de forma menos entediante por meio de brinquedos, brincadeiras, jogos, etc. Cabe a nós enquanto educadores termos essa noção de desenvolvimento e identificarmos onde estão as maiores dificuldades de aprendizagem do aluno, tanto em relação a aula (forma de ministrar) quanto aos próprios conteúdos, e usarmos desses dispositivos como material didático de apoio durante a construção conceitual de alguns conteúdos ditos “chatos” e “decorebas” que tornam a aula cansativa e pouco interessante para o alunado. Desta forma, cabe ao professor usar de sua criatividade para adaptar o conteúdo ao material a ser confeccionado juntamente com o aluno, material esse que provoque a ação do aluno na construção do material de forma lúdica. No processo de confecção dos kits a presença do aluno é fundamental, pois juntamente com ele será feita a construção do conhecimento. O material usado na confecção desses kits não pode ter um custo financeiro elevado, já que essa atividade pressupõe uma inclusão maior de indivíduos, sem fazer descrição de classes sociais. A produção de material didático de baixo custo pode parecer esdrúxulo, às portas do século XXI, o início do terceiro milênio, globalização, internet, mundo virtual, a produção de material didático com a utilização de madeira, material descartável, gesso e outros produtos de baixo custo, para com isso procurar aumentar a compreensão dos alunos sobre os diversos temas referentes à Geografia. A realidade das novas tecnologias já existe em algumas escolas do Brasil, porém quando esta realidade chegará, por exemplo, na escola pública do distrito de Catolé dos Gonçalves (distrito de Cajazeiras - PB.)? que funciona com professores leigos. Será que estes professores e seus alunos estarão fadados ao esquecimento? ou podemos produzir para estes (que são maioria no Brasil, no Nordeste e na Paraíba) um material alternativo para auxiliá-lo no seu conteúdo teórico-metodológico?

## RESULTADOS E DISCUSSÃO.

Na execução do trabalho a equipe, através da metodologia aplicada identificou e produziu kits didáticos referentes aos seguintes temas geográficos:

1- Quebra cabeças do Brasil, (para espacialização das localizações e inserção do aluno no espaço geográfico). Serve para o aluno ter a noção de espacialização,

pode ser feito nas mais diversas escalas, não somente do Brasil, mas de acordo com o conteúdo ministrado, podendo ser trabalhado com os diversos continentes.

O material utilizado na confecção pode ser madeira, isopor ou cartolina, sendo uma forma bastante lúdica para fixação dos conteúdos;

2- Sobreposição de temas (reduzindo o trabalho das regiões do Brasil para temas específicos). Serve para reduzir o desgaste do professor, onde este ao invés de trabalhar todas as cinco regiões, poderá trabalhar apenas com os temas (climas, vegetação, relevo, hidrografia, etc.), pois existem temas que se repetem nas outras regiões e desta forma em apenas uma vez desenvolve-se o conteúdo específico. O material utilizado na confecção deve constar de um mapa político e mapas temáticos de diversos temas desenhados em papel vegetal, com a sobreposição poderemos observar qual a abrangência dos temas propostos, espacializando-os e caracterizando-os no espaço;

3- Camadas da atmosfera (construindo a atmosfera terrestre, identificando e caracterizando as camadas). Para este tema aparentemente abstrato, elaborou-se um material, onde se pode visualizar as camadas, a espessura destas camadas, características e importância das mesmas. Discutindo sobre a atmosfera poderá ser acrescentado a origem e discutir problemas como a poluição atmosférica, redução da camada de ozônio, etc. O material utilizado pode ser a madeira, o isopor ou a cartolina;

4- Correntes de convecção (demonstrando o movimento convectivo). Experiência de laboratório que demonstra como as correntes de convecção atuam na movimentação das placas tectônicas, além disso pode-se incluir temas como as diferentes densidades das camadas da crosta terrestre e movimentação das placas tectônicas Utilizando-se de um bêquer, água, fogareiro, cortiça e purpurina;

5- O Ciclo hidrológico (descrevendo as etapas do ciclo e as influências antrópicas). Experiência em laboratório que demonstra as diferentes etapas do ciclo hidrológico (Evaporação, condensação e precipitação), neste conteúdo poderá ser complementado com questões sobre problemas de abastecimento e necessidade de conservação dos recursos hídricos. Pode ser feita com a utilização de um bêquer, água, fogareiro, forma de alumínio com água congelada;

6- Maquetes em gesso (relevo e suas especificidades). Trabalho lúdico que proporciona ao alunado perceber os diferentes comportamentos de relevo, em sua formação e evolução. Complementando a construção da maquete, poderá ser feita

a pintura da mesma, salientando as formas de relevo desejadas. Em um primeiro momento trabalha-se de forma livre para que os alunos tenham conhecimento da plasticidade do gesso, após este primeiro contato poderemos direcionar as maquetes para formas específicas, simples ou complexas, pois poderemos aglutinar temas na maquete, tais como rede hidrográfica, zonas urbanas, diferenciação econômica e sócio-espacial, além de outros temas.

7- Elaboração de roteiros de trabalhos de campo (apoio ao professor). Proporcionar aos alunos uma consciência ecológica de sua realidade local. Poderá ser feita sobre mais diversos temas geográficos. A partir de um planejamento prévio pode ser executada por um ou mais professores, com um ou mais objetivos podendo abranger não apenas as características ambientais, mas os aspectos históricos e culturais de uma determinada área.

8- Painel Fotográfico (temas e produção de textos geográficos). Deverá acompanhar o trabalho de campo e pode ser desenvolvido sobre os mais diversos temas geográficos. Desde as características do quadro natural como as próprias contradições do espaço, o painel fotográfico acompanhado de uma discussão sobre o tema proporciona o senso crítico dos alunos e conhecimento da realidade ao qual esta inserido.

9- O Globo Terrestre (alfabetização cartográfica) Atividade prática que faz com que o próprio aluno espacialize as linhas imaginárias que cortam o globo terrestre e possa adquirir noções de latitude, longitude, rotação, translação e estações do ano;

10- As Estações do ano (solstícios e equinócios) Atividade complementar a anterior a partir da confecção de pequenos globos terrestres poderemos desenvolver as nossas de estações do ano, equinócios e solstícios. Demonstrando os movimentos de rotação e translação do planeta;

11- Camadas da Terra (formação e caracterização das camadas) Desvendando os mistérios do interior do planeta, podemos demonstrar as camadas da Terra, sua composição, espessura, características e importância das camadas, onde de uma forma bastante descontraída consegue-se transmitir com um melhor aproveitamento o conteúdo ministrado.

12- MóBILE do Sistema Solar (conceitos astronômicos) De uma forma tridimensional podemos demonstrar o sistema solar, com todos os seus planetas. Trabalhando desde a origem do universo até o nosso sistema, com a distribuição dos planetas ao redor do Sol, tornando visível e palpável noções reais, porém devido a sua

proporção, assuntos abstratos. Observando que determinados movimentos não são restritos apenas ao nosso planeta, mas aos outros planetas de nosso sistema.

Com estes kits produzidos as aulas de Geografia tornam-se mais atraentes e o conteúdo mais fácil de ser compreendido.

#### O MATERIAL DIDÁTICO E SEU USO.

##### Material Foto Descrição

Texto em

Braille

No processo de produção deste material, é elaborado um texto didático explicativo, este texto é produzido também em Braille, para ser utilizado pelos portadores de deficiência visual.

Material

com

Textura:

Camadas

da

Atmosfera

Acompanhando o texto, o material texturizado serve para materializar o

conteúdo  
ministrado.

Material  
com  
Textura:  
Camadas  
da Terra  
As mãos que  
ensinam: o  
processo de  
inclusão é  
enriquecedor  
para todos os  
participantes do  
trabalho.

Material  
com  
Textura:  
O Globo  
Terrestre  
O conteúdo  
deixa de ser  
meramente  
descritivo,  
expositivo e  
passa a ter um  
caráter mais  
dinâmico. Onde  
o conhecimento  
é  
compartilhado.

## CONCLUSÕES.

Com a elaboração e aplicação do material produzido, nas escolas públicas da 9a e 10a regiões de ensino do Estado da Paraíba, percebe-se que o alunado tem demonstrado grande

aceitabilidade durante a demonstração dos kits pedagógicos, onde através deles as aulas tornam-se mais participativas e a compreensão do conteúdo, aparentemente abstrato, torna-se mais comprehensível. O uso de material de baixo custo para a produção destes kits torna-o acessível para os alunos de baixa renda. O objetivo mais ambicioso do trabalho é produzir os kits e juntamente com o material explicativo distribuir na rede pública de ensino, socializando o conhecimento e tornando o ensino de Geografia mais interessante.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABERASTURY, Arminda. A criança e seus jogos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- ALMEIDA, Educação lúdica: Técnicas e Jogos Pedagógicos. Edições Loyola. São Paulo-SP. 1998.
- ANDRADE, Manoel Correia de. A Geografia e o Problema da Interdisciplinaridade entre as Ciências. in Caminhos e Descaminhos da Geografia. Ed. Papirus. Campinas-SP. 1989. p.11 – 24.
- \_\_\_\_\_, O Livro Didático de Geografia no Contexto da Prática de Ensino. In. Caminhos e Descaminhos em Geografia. Ed. Papirus. Campinas – SP. 1989. P.57 – 65.
- BRANDÃO, Marcelo Henrique de Melo. A Geografia no Ensino de 1º e 2º Graus: Quem serão os Próximos Geógrafos ?.(texto).
- FERREIRA, Conceição Coelho & SIMÕES, Natércia Neves. Evolução Histórica do Pensamento Geográfico. in A Evolução do Pensamento Geográfico. Ed. Gradiva. Lisboa.1989. p. 29 – 101.
- LEITE, Eliane Pisane. Disponível em: [www.portaldomarketing.com.br/Artigos/Psicologia/Ludoterapia.htm](http://www.portaldomarketing.com.br/Artigos/Psicologia/Ludoterapia.htm). Acesso em 01/09/2010
- MARCELLINO, Nelson Carvalho. Pedagogia da Animação. Papirus Editora. Campinas-SP. 1997.
- MEC/SEF. Parâmetros Curriculares Nacionais. Terceiro e quarto Ciclos do Ensino Fundamental. GEOGRAFIA. Versão Preliminar para Discussão Nacional. Brasília. 1997. Instituição de fomento: UFCG-PROLICEN/2010

## **Sertania: A diversidade do lugar e do Ser (tão) interior como raízes de uma Educação para brasiliade**

Markison Jose de Lira-UFRN  
Walter Pinheiro Barbosa Junior-UFRN

### **Introdução**

Este artigo problematiza o lugar como referência da educação para a diversidade. O lugar é concebido como algo que constitui inacabadamente, as diversas formas de vida que habitam o planeta e experimentam-se cotidianamente. Trata-se de um fenômeno que emergiu a partir do grupo Sertania e da pesquisa: A dialogicidade brasileira dentro de duas narrativas sertânicas e, dos estudos das obras de Paulo Freire desenvolvidos no Grupo de Pesquisa Dialogicidade, Educação de Jovens e Adultos e Práticas Culturais.

Esses movimentos de pesquisa e estudo possibilitaram identificar e estabelecer uma relação entre as obras “Os Sertões” (1902) de Euclides da Cunha com Educação como Prática de Liberdade (1967) de Paulo Freire. A leitura desses livros revelou aspectos da brasiliade ao dar visibilidade a um Ser tão interior, isto é um Brasil de dentro. Esse lugar desconhecido inquietou e nos impulsionou a querer conhecer o Ser (tão) vida.

Embora sendo desconhecido e contraditório interna e externamente com o mundo que o habita. Preocupação que Paulo Freire deixa claro na obra, “Educação como Prática da Liberdade” (1967), estudando o homem e o Brasil da década de 1960, em que Freire explicita sua compreensão acerca das relações do homem no mundo e com o mundo; os conflitos políticos existentes em uma sociedade fechada, abrindo-se e em transição. A necessidade de uma consciência transitiva, com humanos existindo no mundo inacabadamente. As transformações no lugar e a necessidade da mudança, da libertação, da conscientização, da democratização, de libertação da educação, da prática libertadora do homem, de uma mentalidade transitiva no Brasil em formação.

O estudo das mudanças e conflitos que encontramos em Freire identificamos, também, na obra de Euclides, sobretudo no tópico, denominado: “A Terra”. Nesse momento da obra, o autor foca um cenário que revela muito bem nossas raízes. Trata-se da descrição que ele faz da caatinga “mata-branca” como os índios a definiam.

A caatinga, bioma exclusivamente brasileiro, não é encontrada em outro País, a não ser no sertão do nordeste brasileiro. O estudo da obra “Os Sertões” principalmente da passagem na caatinga por Euclides da Cunha marca o estudo de um novo Brasil, de um Brasil interior. Onde a mudança é fundamental para o Ser que atravessa. A transmutação é original

nesse lugar. No qual, pelo o regime intrigante da terra exige Ser tão forte e ser mais na vida que o atravessa. Esse movimento ou transição que se dá na caatinga na obra de Euclides relaciona perfeitamente com a sociedade e o homem transitivo, de um Brasil em trânsito, inacabado, enfatizado na obra de Paulo Freire.

Esse processo transitório nas duas obras, com ênfase na relação do meio, do cenário, da caatinga e a vida que atravessa “Os Sertões” serve como possibilidade de ser trabalhada uma educação que toma o lugar como referência para uma educação que nos possibilite conviver com a diversidade. Além disso, as duas produções estudadas possibilitaram uma reflexão da relação entre o lugar e o Ser (a vida), existindo, com outros existires no e com o mundo inacabadamente.

O estudo do lugar é um processo que parte do ser interior, do mundo interior, do Brasil de dentro para conhecer outros lugares e outros Brasis exteriores, ou brasis de fora. Segundo Freire:

[...] os esquemas e as receitas antes simplesmente importadas, passam a ser substituídos por projetos, planos, resultantes de estudos sérios e profundos da realidade. E a sociedade passa assim, aos poucos, a se conhecer a si mesma. Renúncia à velha postura de objeto e vai assumir a de sujeito.

Assumir-se enquanto sujeito exige um mergulho profundo na consciência, buscando um saber de si para si mesmo. No caso brasileiro, seria um estudo do Brasil de dentro, enveredando como nos sugere Euclides nas profundezas da terra ignota, principalmente na caatinga. (mata-branca) como chamava os indígenas. De modo que, conhecendo esse lugar desconhecido, que é parte de nossa cultura, do nosso Ser interior, seja possível libertar-se daquilo que nos depositaram, mas que não são nossas raízes. É um processo de desuniformização do Ser, já que, o Ser na caatinga é diverso dentro da própria singularidade, ele cria, recria e transmuda o tempo todo.

É que por um efeito explicável de adaptação às condições estreitas do meio ingrato, evolvendo penosamente em círculos estreitos, aquelas mesmo que tanto se diversificam nas matas ali se talham por um molde único. Transmudam-se, e em lenta metamorfose vão tendendo para limitadíssimo número de tipos caracterizados pelos atributos dos que possuem maior capacidade de resistência. (CUNHA, 1901, p.35).

Esse cenário que existe movendo-se constantemente exige ser forte, ser tão, e ser mais na vida que o atravessa. É plural e singular ao mesmo tempo, como nas relações do homem com o mundo.

Há uma pluralidade nas relações do homem com o mundo, na medida em que responde à ampla variedade dos seus desafios. Em que não se esgota num tipo padronizado de respostas. A sua pluralidade não é só em face dos diferentes desafios que partem do seu contexto. Mas em face de um mesmo desafio. No jogo constante de suas respostas, altera-se no próprio ato de responder. Organiza-se. Escolhe a melhor resposta. Testa-se. Age. Faz tudo isso com a certeza de quem usa uma ferramenta, com a consciência de quem está diante de algo que o desafia. Nas relações que o homem estabelece com o mundo há, por isso, uma pluralidade na própria singularidade. (FREIRE, 1967, p. 40)

Portanto, a relação da caatinga e a vida que atravessa é uma diversidade na própria singularidade. Relação que não é fora do Ser, mas com o Ser. Não é fora da vida, mas com a vida. Esse movimento assemelha-se ao processo da consciência humana, da consciência intransitiva ou ingênua, a transitividade critica sujeito de si mesmo. Da relação do homem existindo com outros existires inacabadamente. Não só um Ser de contato, mas um Ser de relações. Não um Ser na realidade (no lugar), mas um Ser com a realidade, com o lugar. Nessa relação, não só habito um lugar, mas o lugar habita em mim. Nos escritos de Euclides, há uma relação do Ser que passa no lugar (caatinga) e o lugar que incorpora no Ser que estar passando (existindo). No lugar sem vida, sem Ser (a seca) e a vida no e com o Ser (o inverno). Da travessia do Ser na narrativa, e a narrativa atravessando o Ser.

A caatinga é a referência não apenas da existência e resistência, como também da diversidade na própria singularidade. “O existir é individual, contudo só se realiza em relação com outros existires. Em comunicação com eles”, afirma Freire. Não há existência sem relação. Ou seja, para que o homem exista tem que haver uma relação. Até mesmo do homem com o mundo. Do existir, existindo com outros existires em lugares e realidades diferentes. São relações fundamentais da própria existência.

A existência no lugar e com o lugar é o mesmo de ter seu mundo interior, mas relacionando constantemente com o mundo exterior. Do processo de dentro para fora, como de fora para dentro. Conforme Freire argumenta do processo de transição da sociedade. “Por isso é que o dinamismo do trânsito se faz com idas e vindas, avanços e recuos que confunde ainda mais o homem”. Essa movimentação mundo exterior com mundo interior problematiza nossa existência, nosso existir, uma vez que, o homem não é um ser da acomodação, do ajustamento, da adaptação.

A integração do Ser com a caatinga ou dela com o Ser é fundamental na travessia da obra de Euclides da Cunha. Onde a terra bem como as próprias condições do lugar não

permite o Ser acomodado ou ajustado em um meio contraposto, transmudando e se movendo constantemente.

A luta pela vida, que nas florestas se traduz como uma tendência irreprimível para a luz, desatando-se os arbustos em cipós, elásticos, distensos, fugindo ao afogado das sombras e alteando-se presos mais aos raios do sol do que aos troncos seculares – ali, de todo oposta, é mais obscura, é mais original, é mais comovedora. O sol é o inimigo que é forçoso evitar, iludir ou combater. (CUNHA, 1901, p.35)

A relação entre o Ser e o lugar na obra Os Sertões mostra perfeitamente que na caatinga o trânsito, ou seja, a movimentação acontece não apenas no cenário, no lugar, mas ela implica diretamente em todas as formas de vida, atravessando-as. Exigindo ser forte, ser mais e ser (tão) lugar ser (tão) vida em um permanente *vir-a-ser*.

Essa transformação da própria existência conecta-se com os movimentos do céu que se organiza em período de estios e de inverno. Os lugares e seus processos sinalizam para as diversas formas de manifestação da vida, que para existir é preciso lutar, transmudar constantemente. Talvez, por isso as árvores em determinados momentos desnudam-se deixando suas folhas caírem, aparelhando-se, unindo-se, associando-se e congregando a outras vidas (existires) para superar o momento difícil o clima (a seca) o deserto e outros problemas do lugar, anunciando constantemente que o essencial é a vida.

A resistência do Ser com a Caatinga é original, peculiar e existencial. Na caatinga não se permite o Ser no mundo, isto é, que o Ser viva no mundo. É necessário o Ser com o mundo, ou o mundo integrado ao Ser, de modo que a vida só é vida a partir da luta, do existir, existindo e relacionado com outros existires. “Estar com o mundo resulta (no homem) de sua abertura à realidade que faz ser o ente de relações que é.”, conforme afirma Freire. Assim a relação do Ser com a caatinga o faz sujeito de si mesmo e possibilita a abertura do existir, existindo com outros existires, em relação e comunicação em lugares e seres diferentes de seu existir.

Com a abertura do Ser na travessia da caatinga, o Ser torna-se aberta não apenas para relacionar e comunicar com outras realidades ou existires diferente do seu existir, como também apreender e transmuda com o modo de Ser e o modo de viver dos outros existires. Integrando ao seu próprio mundo. De modo que, com a relação e comunicação em lugares e seres estranho ao seu mundo e ao seu ser transmude. Transformando seu existir, seu mundo interior para que “herda”, “incorpora” e “modifique” com outros existires. Amplie, criando,

recriando e transformando o campo de conhecimento que antes não existia, torna-se plural sem perder a sua singularidade, sem perder seu Ser, que não é Ser dos outros, mas um ser para si.

O homem, qualquer que seja o seu estado, é um ser aberto. O que pretendemos significar com a consciência “intransitiva” é a limitação de sua esfera de apreensão. É a sua impermeabilidade a desafios situados fora da órbita vegetativa. Nesse sentido e só neste sentido, é que a intransitividade representa um quase incompromisso do homem com a existência. (FREIRE, 1967, p. 60)

A existência na caatinga é peculiar, é original por que não permite a consciência “intransitiva” não permite o Ser ajustado, acomodado, à vida vegetativa, “dobrado sobre si mesmo” diz Freire. A luta das plantas nesse cenário é justamente pela transmudação da vida, vivendo inacabadamente com o lugar. Aonde desfaz de quase tudo, do seu Ser, transmudando se aparelhando, resistindo à (seca) grande período de estios para que a vida seja preservada. Vida que só é vida com o lugar, com a resistência não só do existir, existindo, como também da abertura com outros sertões do mundo resistindo e exigindo da existência do Ser (tão) lugar, Ser (tão) vida. A qual é diversa por relacionar e comunicar com outras vidas, com outros existir, existindo resistindo com sua existência. Seu eu, que não é eu dos outros e os outros no seu eu. Mas com a consciência crítica do processo do trânsito, de estar no processo de vir-a-ser. Com a pluralidade que é própria da existência, das relações com o mundo, mas com o mundo singular que é só o seu. Seu existir, existindo que é diferente de outros existires. Do Brasil interior, diverso inacabado, mas com uma singularidade que é própria da caatinga. Onde só há uma na terra, um único Ser, mas que relaciona, comunica e carrega vários Seres existindo inacabadamente.

O Ser com a caatinga é diverso e singular ao mesmo tempo, da relação de pluralidade com a própria singularidade. A terra (o cenário) estudada por Euclides parece ter vida própria. Sua movimentação, ou transformação é o que possibilita sua existência. Sua originalidade. Seu eu que não é eu dos outros, o tipo de vegetação, o clima, a transmudação no lugar, as contradições interna e externa; deserto depois pomar, “da extrema aridez a exuberância extrema” diz o autor. São realidades ou existência que não é encontrada em outro lugar do planeta. É uma forma de Ser e viver, de existir, existindo particularmente e originalmente enfatizado na obra.

Se a caatinga é original e peculiar, então o Ser nesse lugar tem sua peculiaridade. Tem seu mundo que não é o mundo dos outros. Visto que, a relação do Ser que atravessa a

caatinga e que o lugar atravessa o seu Ser estar dentro, fora, herda, incorpora e modifica sua existência, tornando-o um Ser tão forte; Ser tão consciente; Ser tão vida; um Ser tão lugar, onde o seu existir luta juntamente com outros existires para que a vida seja preservada, transmudada e integrada à própria realidade inacabadamente. Por que a realidade encontra-se em sua vida, no seu Ser, como seu Ser estar com a realidade, com a vida.

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominado a realidade. Vai humanizando-a. vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. (FREIRE, 1967, p. 43)

Essa relação cultural do Ser que atravessa a natureza (a caatinga) e por ela é atravessado, como foi possível perceber após a reflexão das duas obras, encontramos uma “Pororoca cultural”. Isto é o conflito entre duas culturas, uma iletrada e outra letrada. “Reconhecido, logo na primeira situação os dois mundos – o da natureza e o da cultura e o papel do homem nesses dois mundos – vão se sucedendo outras situações...” afirma Freire. Como a situação da diversidade na própria singularidade; de um só mundo com vários mundos diferentes. De um único Ser singular, mas com vários Seres diversos divergindo inacabadamente com o lugar.

A pluralidade com a singularidade é muito clara na travessia de Euclides pela caatinga ou com a passagem de sua obra por nossa alma. Na descrição do cenário, do estudo e caracterização da vegetação. Da singularidade de cada espécie, mas em comum quanto à resistência, diversidade qualidade e riqueza exuberante do Ser com a natureza. De um mundo interior plural, por que o lugar também é diverso dos atributos, aparelho e instrumentos que as plantas (o Ser) utilizam para romper o clima e o regime bárbaro da seca, problema do lugar “e o sertão de todo se impropriou a vida.” Diz o autor. Da luta pela vida. Dos comportamentos do Ser vivente, existindo com outros existires se unindo, socializando-se, congregando-se e arregimentando-se para que a vida seja preservada. “E vivem. Vivem é o termo – por que há, no fato superior à passividade da evolução vegetativa...” Afirma Euclides.

O umbuzeiro, com o título de árvore sagrada do sertão e representante da adaptação da flora sertaneja, tanto caracteriza pela sua resistência ao regime bruto do lugar, como supõe o autor, que já foi em condições favoráveis uma árvore de grande porte. Mas para adaptar-se a caatinga sofre uma “evolução regressiva”, ou seja, não evoluem no sentido de tornar-se enorme ou muito grande, porém com as condições desfavoráveis do lugar, economiza as

poucas reservas e energias regredindo o quanto pode para desafiar as altas temperaturas no período de seca. Problema do lugar. “As leguminosas, altaneiras noutros lugares, ali se tornam anãs”. Diz Euclides

Os cajueiros anãos ou “os cajuíns dos indígenas” segundo o autor, não há desenraizá-lo. Pois a eixo descendente aumenta-lhes maior à medida que se escava e vai repartindo-se em divisões dicotómicas nesse lugar. Esse Ser desenvolve e cresce perfurando a terra e os descendentes que nasce não crescem e desenvolvem em busca da superioridade da linha vertical, ou melhor, para cima, preferem rastejar pela terra perfurando o solo, num processo de divisões, subdivisões sucessivamente, chegando inclusive, uma só planta ocupar uma área, em metro quadrado enorme. E quando pensamos que estamos agarrados à raiz, é um simples galho. “Espancado, o vegetal parece derrear-se aos embates desses elementos antagônicos e abroquelar-se daquele modo, invisível, no solo...” diz Cunha.

As nopareas e cactus afeiçoaram-se as condições ou situações desfavoráveis e problemas do lugar. O ambiente em fogo dos desertos parece estimular melhor a circulação da seiva. Melhor criação, recriação, circulação e transformação das ideais, dos saberes que outros Seres não apreenderam. Visto que, eles se integram e adaptam-se aos temas ou ideais já existentes. Preferimos atuar como os mandacarus ou (*Cereus jaramacarú*) que para Euclides atuam pelo contrastes. “As favelas, ignoradas dos sábios, mas conhecida pelos ingênuos tem nas folhas aprestos de condensação, absorção e defesa.” Afirma Cunha. Ser inacabado é instrumentar-se, Ser aberto as relações e comunicação no mundo e com o mundo. Num processo de integração e instrumentalização do Ser com o lugar. Com a realidade dentro do Ser existindo; possibilitando aparelhar-se, sistematizando-se os saberes já existentes no mundo interior. Do seu eu que não é o eu dos outros.

E esta passagem, absolutamente indispensável à humanização do homem brasileiro, não poderia ser feita nem pelo engodo, nem pelo medo, nem pela força. Mas, por uma educação que, por ser educação, haveria de ser corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel no novo clima cultural da época de transição. Uma educação que lhe propiciasse a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicitação de suas potencialidades, de que decorreria sua capacidade de opção. (FREIRE, 1967, p. 59)

Assim, a diversidade não está fora do Ser, não é fora da vida, mas com o Ser com a vida. Não é fora do lugar, da caatinga, mas com a caatinga que é singular e plural porque não podemos uniformizá-la, não podemos compará-la com outros lugares. É um mundo interior de

cada Ser, relacionado e comunicando com vários mundos exteriores, com outras realidades, incorporando, transmudando e transformando o seu mundo, o seu Ser. Num processo de dentro para fora, ou vice versa, mas sem perder sua singularidade. Mas, com uma grande pluralidade de existência, existindo inacabadamente com outros existires com varias realidades diferentes.

Essa passagem como da época de transição, da humanização do homem brasileiro segundo Freire, deve ocorre por uma educação corajosa que integre o homem ao seu contexto, ao novo clima “da pororoca cultural” que se formou no Brasil.

A educação brasileira, sobretudo, da EJA atualmente deve ter como referência o Ser (o homem). Que parte do sujeito com o mundo num mundo inacabadamente. Como a própria caatinga. Com a diversidade não fora da vida, não fora do homem, mas dentro e integrada ao homem, integrada a vida. Integrada ao sujeito. Que por ser sujeito é singular é peculiar e, não objeto, dinamiza seu mundo, dinamiza a realidade e faz cultura. Relação cultural que independentemente de ser letrado ou iletrado o Ser é existencial. Embora que com mundos diferentes, um Ser natural aberto a realidade iletrada e outro Ser cultural, fazedor da realidade, das palavras e dos signos. Pluralidade não apenas da relação da vida com o mundo, natureza, como também do mundo com a vida com o Ser cultural, que vai de um simples fazedor de tarrafas, de cangalhas e capinadeira como os sertanejos ao escritor, médico doutor, professor e juiz fazedor das leis brasileiras.

O lugar como referencia da educação para a diversidade não é fora da vida, não é fora do Ser, mas dentro da vida, integrada ao Ser, integrada a realidade. Pois esse existir, existindo são diferentes com mundo e realidade diferentes, mas em comum quanto à existência, resistência. Divergindo como a vegetação da caatinga, segundo Euclides, apenas no tamanho.

Partíamos de que a posição normal do homem era a de não apenas estar no mundo, mas com ele. A de travar relações permanentes com este mundo, de que decorre pelos atos de criação e recriação, o acrescimento que ele faz ao mundo natural, que não fez, representado na realidade cultural. E de que, nestas relações com a realidade e na realidade, trava o homem uma relação específica – de sujeito para objeto – de que resulta o conhecimento, que expressa pela linguagem. Esta relação, como já ficou claro, é feita pelo homem independentemente de se é ou não alfabetizado. (FREIRE, 1967, p. 104)

Assim, não podemos enxergar o Ser sem conhecimento, sem saber precisando das palavras, da cultura escolar, letrada, uniformizada, como que esses atributos fossem o único

aparelho que possibilitasse a vida do homem. A vida do Ser. Por isso que a caatinga é um fim do Ser. Ao atravessá-la se percebe que o Ser utiliza de outros aparelhos, instrumentos e comportamentos. Como se unindo, socializando-se se arregimentando. Para que a realidade seja transmutada, transformando o Ser e a existência sendo problematizada no mundo inacabadamente.

A pororoca cultural enfatizada por Freire é muito forte na educação brasileira, da atualidade. Ou seja, a soberania de uma cultura letrada sobre outra iletrada. De uma cultura que instrumentaliza com as palavras ou signos, de aparelhos como as escolas para concretizar, escolarizar e institucionalizar o Ser. Fazer do homem objeto fechado, acrítico, acomodado, ajustado, adaptado, intransitivo e ingênuo, isto é “dobrado sobre si mesmo” diz Paulo. Essa consciência intransitiva faz do Ser, um ser fechado, que não consegue enxergar outros horizontes, não consegue relacional nem comunicar com mundo e seres diferentes do seu mundo.

Não muda, permanece imóvel, num lugar ou realidade diferente da nossa caatinga movente, inacabada, inconclusa que se encontra em um permanente *vir-a-ser*. A caatinga é um lugar inconcluso que está em constante transmulação pelas condições do regime intrigantes da terra, exigindo desse lugar uma relação de pluralidade dentro da própria singularidade. Esse movimento nos remete a concepção de ser humano freireano, quando em sua obra nos sugere, que: “O homem é um ser de relações e não de contatos”. “Não é um ser no mundo, mas um ser com o mundo”. Diz Freire.

A travessia na obra, Os Sertões, sobretudo na terra (caatinga) estudada por Euclides da Cunha, possibilita desenraizar nossa brasiliade, nossas raízes, as relações do homem na terra e com a terra, da pluralidade na própria singularidade. A passagem nessa narrativa, na caatinga e as relações do homem e o lugar, revela que a brasiliade encontra-se no cenário. Cujo será fundamental para construir uma práxis educativa que leve em consideração nossa realidade, nossa diversidade integrado na própria singularidade.

Essa relação entre ser e mundo é diferente da relação instituída no processo de escolarização. O ser escolarizado é permanentemente convidado a deixar de Ser para Ter. Ou seja, a vida do homem ou sujeito deixa de ser uma relação com o seu mundo para se objetivar na busca por coisas que muitas vezes não ampliam seu viver.

Talvez, por isso Freire nos sugere que o processo educacional se constitui em um processo de inserção do Ser no mundo, como um processo dinâmico, complexo e inconcluso, com um mundo que também é inacabado. “Educação que levasse em consideração os vários graus de poder de captação do homem brasileiro, da importância de sua humanização.”

Afirma Freire. A escola é sistematizada, dada e concluída. Sem movimento é mais um aparelho que uma vida, natureza. A qual exige ser tão, ser forte e ser mais por que não só basta ter. Só viver ou estar no mundo, cultura. É necessário, a cima de tudo, lutar, existir, existindo com outros existires, não apenas no mundo, na realidade, mas com mundo e com a realidade num processo de vir-a-ser. Inacabadamente. Não significa ter para viver, mas viver para Ser. Ser (tão), ser forte, ser mais. Ter é um instrumento pouco útil nos Sertões, principalmente na caatinga, mais do que isso é Ser. Ser sertanejo, ser forte.

Portanto, a pluralidade não está fora do Ser, fora do homem, fora da vida, mas com a vida, com o Ser, com o homem. Sujeito não de contato, mas de relações, de estar não no mundo, mas com o mundo inacabadamente. Mundo interior que a própria escola ignora, despreza e desvaloriza. Visto que, estar embasada em uma cultura escolar que não relaciona, impõe, obriga e domestica outras culturas. Não comunica, faz só comunicado, informação, não dialoga por que não enxerga a cultura e o mundo dos outros só o seu mundo. Antidialógica por não considerar o Ser e o lugar, sujeito e fazedor de cultura, de dinamizar seu próprio mundo singular. Particular. Com uma pluralidade integrada com a própria singularidade, com a realidade. Já que relaciona abertamente com o mundo inacabadamente. Esse mundo, caatinga, possibilita visualizarmos um pouco da nossa brasiliade do nosso Ser que não é o Ser dos outros, nossa diversidade integrada na própria singularidade

### Considerações finais

Cunha afirma, que: “[...] a travessia das veredas sertanejas é mais exaustivas... Nestas, ao menos o viajante tem o desafogo de um horizonte largo e perspectivas das planuras francas.” Pois, é com essas perspectivas e horizontes largos, exaustivos que o Ser vivente, pesquisador e curioso em busca dos desafios impossíveis destinados, ou construídos para os fortes, ser (tão), ser mais humano, debruçou-se sobre as duas obras buscando suas relações e perceber que o importante não são as conclusões, mas a busca constante, as descobertas e aventuras em terras ignotas, num mundo desconhecido, com um Ser desconhecido.

Essa vereda fez da nossa travessia amorosa, problemática e transformadora compreender que o Ser existe com outros existires, fez com que descobríssemos a humildade e deixássemos de olhar de cima para baixo, ou de fora para dentro ou do exterior para o interior, descobrimos que existe uma totalidade nominada permanentemente pelos homens e mulheres que dialogicamente pronunciam o mundo..

Do sujeito fazedor das veredas, da passagem algo amoroso, existencial, existindo e relação constante com o mundo, independentemente, de cultura A, B ou C. comunicando, relacionado e apreendendo sempre, e sempre sendo transformado sem perder suas raízes, referencias do seu Ser que não é Ser dos outros. Sua realidade que não é a realidade dos outros, isto é, outras culturas como a cultura formal. Escolar uniformizada, instituída, dada, e considerando somente o Ter e desprezando Ser. Ser (tão) vida, ser (tão) lugar, ser forte, ser mais com um mundo inacabadamente.

Assim, essas são reflexão de uma ser aberto a desafios, problemas e realidades diferentes, com mundo e seres diferentes do seu mundo, do seu Ser. Com uma pluralidade integrada na própria singularidade movente, num processo de vir-a-ser. Das relações da natureza, com a cultura, do lugar com o homem. Da caatinga, com o Ser, e o Ser com a cultura, a caatinga e o lugar. Foram essas águas que descendo ribanceira a baixo alargou nossa percepção para compreender que o lugar se constitui em uma referência para educarmos humanos capazes de conviver com um mundo diverso, reconhecendo que existem várias formas em que a vida manifesta-se.

## Referencias

- CUNHA, Euclides da. OS SERTÕES. 26. ed. São Paulo: LIVRARIA FRANCISCO ALVES, 1963
- FREIRE, Paulo. EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE. 6º. Ed. Rio de janeiro: Paz e terra, 1976
- ARISTÓTELES. A política. Tradução: Roberto Leal Ferreira. 2ª Edição. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- BARBOSA JUNIOR, Walter Pinheiro. O Ethos humano e a práxis escolar: dimensões esquecidas em um projeto político Pedagógico. 203f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2002.
- COMÈNIO, João Amós. Didática Magna. Tradução: Joaquim Ferreira Gomes. 3 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.
- LLOSA, Mario Vargas. A guerra do fim do mundo – a saga de Antonio Conselheiro na maior aventura literária do nosso tempo. 5ª Edição. Rio de Janeiro: Francisco Alves. 1982.

# **PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: Metodologias e recursos para alfabetização**

Aluska Andrs Costa de Medeiros – graduanda UEPB

[aluskandrs@yahoo.com.br](mailto:aluskandrs@yahoo.com.br)

Orientadora - Profª Ms. Eliane Brito de Lima – UEPB/PMCG

[eliabrito@ig.com.br](mailto:eliabrito@ig.com.br)

## **Resumo:**

O trabalho ora apresentado corresponde a um Projeto de Pesquisa elaborado na Disciplina Pesquisa em Educação, integrante do Curso de Pedagogia, da Universidade Estadual da Paraíba-UEPB, durante o 1º semestre de 2010. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um segmento da rede escolar pública que desenvolve o ensino fundamental e médio para pessoas que não possuem ou não completaram os anos de educação básica. Os docentes que estão inseridos na EJA precisam ficar atentos aos procedimentos que estão utilizando em sua prática, verificando ao mesmo tempo sua metodologia de ensino, sua avaliação e os materiais utilizados em sua ação pedagógica. O interesse pelo tema em questão resultou de uma recente experiência em uma turma da EJA, percebendo-se desde já os desafios que o processo de alfabetização apresenta nesta modalidade de educação. Assim, definimos como objetivo geral: Compreender o processo de alfabetização na Educação de Jovens e Adultos, refletindo sobre os aspectos metodológicos e os recursos utilizados na prática para a formação dos educandos. Nosso referencial teórico está baseado em Cunha (1999), Freire (1989), Gadotti e Romão (2003), Kuenzer (1988), Moura (1999) e Soares (2003) que nos apresentaram subsídios para uma melhor e mais ampla compreensão do tema, conduzindo-nos à produção deste artigo.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos - Formação de professores. Prática pedagógica.

## **INTRODUÇÃO**

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um segmento da rede escolar pública que desenvolve o ensino fundamental e médio para pessoas que não possuem ou não completaram os anos de educação básica, constituindo-se, muitas vezes, por uma camada da sociedade que não teve acesso à cultura letrada. Essa modalidade de educação deve levar em conta a diversidade, as habilidades, os conhecimentos, a cultura dos jovens e adultos, bem como enfatizar o crescimento intelectual e principalmente o exercício da cidadania. Assim, os docentes que estão inseridos na EJA precisam ficar atentos para os procedimentos que estão utilizando em sua prática verificando ao mesmo tempo sua metodologia de ensino, sua avaliação, os materiais utilizados, a didática aplicada, ou seja, se está de fato indo além da reprodução do ensino regular e buscando pleno êxito em sua ação pedagógica.

Neste contexto, levantamos os seguintes questionamentos:

2- Qual a importância de avaliar as práticas pedagógicas e a didática na EJA?

2 - Quais as metodologias e os recursos de ensino que devem ser utilizados para superar os desafios da alfabetização de jovens e adultos?

3 - De que maneira podemos facilitar a formação de cidadãos ativos, conscientes e principalmente letRADOS a partir da realidade da EJA?

O trabalho ora apresentado corresponde a um Projeto de Pesquisa elaborado na Disciplina Pesquisa em Educação, integrante do Curso de Pedagogia, da Universidade Estadual da Paraíba-UEPB, durante o 1º semestre de 2010. A proposta de se trabalhar com esse tema surgiu da necessidade de ampliar o conhecimento sobre o processo de alfabetização com jovens e adultos refletindo os aspectos metodológicos e os recursos utilizados na prática para a formação dos educandos. O interesse pelo tema em questão resultou de uma recente experiência em uma turma da EJA, percebendo-se desde já os desafios que o processo de alfabetização apresenta nesta modalidade de educação a fim de compreender a EJA enfocando a didática utilizada pelos professores para alfabetização dos educandos, almejando, também, a um estudo bibliográfico sobre o tema a fim de compreender a evolução histórica da EJA no Brasil.

Diante do exposto definimos como objetivo geral: Compreender o processo de alfabetização na Educação de Jovens e Adultos, refletindo sobre os aspectos metodológicos e os recursos utilizados na prática para a formação dos educandos.

Como objetivos específicos selecionamos:

- Refletir a prática docente, a fim de estabelecer um processo de ensino-aprendizagem, coerente com a realidade dos alunos;
- Identificar metodologias e recursos que devem ser utilizados para resolver os desafios da aprendizagem na alfabetização de jovens e adultos;
- Descobrir alternativas pedagógicas para alfabetizar jovens e adultos;
- Observar salas de alfabetização de jovens e adultos, verificando como ocorre a sua prática.
- Perceber a necessidade de não só alfabetizar, mas considerar o processo de letramento dos educandos para que possam atuarativamente na sociedade.

Como procedimentos metodológicos para operacionalização do projeto, desenvolvemos inicialmente um estudo bibliográfico sobre a Educação de Jovens e Adultos com base em Cunha (1999), Freire (1989), Gadotti e Romão (2003), Kuenzer (1988), Moura (1999) e Soares (2003) que nos apresentaram subsídios para uma melhor e mais ampla compreensão do tema. Através desse estudo inicial procuramos conhecer um pouco mais sobre a história da EJA no Brasil e suas metodologias de ensino.

Além do estudo bibliográfico, pretendemos ainda realizar uma pesquisa de campo, por meio de observação em salas de aula da EJA e entrevistas com os docentes, visando manter um contato mais próximo com a realidade, tornando o trabalho mais concreto e significativo. Pretendemos atuar na realidade do SESC, onde atualmente vivenciamos uma experiência junto a EJA daquela instituição, convivendo com outras professoras que já tem mais experiência juntamente com a Coordenadora e a Supervisora Pedagógica da turma da EJA.

A elaboração deste projeto foi muito importante em nossa formação pedagógica, pois nos permitiu refletir sobre a realidade da EJA e compreender mais significativamente o seu processo, a partir das orientações acadêmicas que a Disciplina nos proporcionou. Decidimos, então, apresentar aqui os estudos realizados, conscientes da necessária continuidade do projeto para o alcance dos objetivos a que se propõe.

## **Evolução Histórica da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**

Com a modernidade, passou-se a exigir níveis de letramento cada vez mais acentuados, levando a um despertar do problema teórico-metodológico da alfabetização. Sabendo da importância de adquirir os conhecimentos e as habilidades conciliadas ao que esses jovens e adultos desejam e como pretendem consegui-los, passou-se a reconhecer que o processo de alfabetização precisa ir além do compromisso político e boa vontade, exigindo uma base teórica sólida por parte dos alfabetizadores.

A história acerca da alfabetização de adultos no Brasil caminha junto com a história da educação e também dos modelos econômicos e políticos, das relações de poder e principalmente dos grupos que estão no poder. Segundo Paiva (1983) citado por Moura (1999, p.23): “a mobilização brasileira em favor da educação do povo, ao longo de nossa história parece realmente ligar-se às tentativas de sedimentação ou de recomposição do poder político e das estruturas sócio-econômicas, fora e dentro da ordem vigente.”

A alfabetização de adultos tem sido interesse de grupos distintos (políticos, educadores, econômicos, movimentos sociais diversos, etc), implicando na definição de políticas públicas e ações pedagógicas para a área em diferentes momentos.

No período colonial, em que não havia a necessidade de mão-de-obra instruída, a busca para a instrução estava relacionada à religião. Ao longo dos tempos, porém, ela foi direcionando-se por motivos econômicos, políticos e ideológicos. Desde o império já se realizavam escolas noturnas para adultos. Com a república, iniciam-se campanhas de curta duração, mas sem a devida sistematização, objetivando conseguir parcerias de diferentes instâncias da sociedade civil, o que reflete na falta de compromisso do poder público para definir uma política de educação institucional e sistemática.

Até a revolução de 30, os responsáveis e formuladores de políticas tratam a alfabetização de adultos com o objetivo de apenas instrumentalizar a população com os rudimentos da leitura e da escrita. Com a revolução de 30, as mudanças políticas e econômicas permitiram a consolidação de um sistema elementar no país exigindo a ampliação de escolarização para adolescentes e adultos.

Na década de 40, frente aos altos índices de analfabetismo no País, a educação de adultos passou a ter relevância e uma certa independência, a partir da criação de um fundo destinado à alfabetização e à educação da população analfabeta. Em 1945, há um movimento de fortalecimento dos princípios democráticos e, com a criação da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), solicitam-se aos mais diversos países integrantes do grupo, esforços no sentido de se educar a população adulta analfabeta. Em 1947 ocorre o 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos e, em 1949, o Seminário Interamericano de Educação de adultos. O que se deve considerar é que o ensino supletivo na época, cujo objetivo era o de diminuir os índices da população analfabeta e inseri-la no sistema produtivo, desenvolvia-se com uma prática e recursos metodológicos semelhantes aos desenvolvidos com crianças.

No final dos anos 50, o II Congresso Nacional de Educação de Adultos constituiu um marco histórico para a área. Com idéias defendidas por Freire, teve início uma nova etapa da Educação de Adultos, questionando a responsabilidade social e participação política de todos em relação ao analfabetismo. A partir das teses defendidas no congresso, houve um marco na compreensão pedagógica da época retomando as questões políticas de alfabetização e uma inovação em relação à prática e a teoria para a Educação de Adultos. Como afirma Moura (1999, p.30):

Desta forma, a história da educação e particularmente da alfabetização de adultos nesse país tem nas idéias e proposições de Paulo Freire a sua ‘pedra angular’ (Vigotsky). É através de suas formulações que as reflexões e práticas na área passam a dispor de um referencial próprio se contrapondo às concepções ‘ingênuas’ e “astutas” de alfabetização e as práticas mecanicistas e alienantes.

Dentro dessa nova proposta, pautou-se um novo entendimento da relação entre a problemática educacional e social. Assim, o papel do educador está marcado por uma decisão clara e específica, partindo sempre do exame crítico da realidade existencial, da identificação das origens, dos seus problemas e das possibilidades de superá-las.

“A alfabetização é mais que um simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler (...). É entender o que se lê e escrever o que se entende”, afirma Freire (1989, p. 72).

Em meados dos anos 60, as ações do período militar refletem a proibição da utilização da proposta de Freire. O problema da educação é deixado de lado pelo MEC o que leva a UNESCO a intervir desenvolvendo programas de alfabetização. As orientações pedagógicas e técnicas passam a ser orientadas por técnicos americanos.

Com a expansão do modelo econômico e a modernização dos meios de produção passam a exigir mão-de-obra bem mais qualificada de modo que a alfabetização fosse considerada como um processo que estivesse direcionado para a formação do sujeito de acordo com as necessidades do mercado de trabalho. Como coloca Kuenzer (1988, p.27): “o saber é elaborado pela classe dominante, passando a assumir o ponto de vista de uma classe social que o utiliza a seu favor.”

Como meio de atender às novas exigências, surgem campanhas como a Cruzada ABC (Ação Básica Cristã), o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), que depois continua funcionando como o Supletivo e o MEB (Movimento de Educação de Base). A partir de 1967, destacamos a atuação do Mobral que se voltou para a população analfabeta entre 15 e 30 anos de idade, que objetivou sua atuação em termos de “alfabetização funcional”, definindo a valorização do homem e a integração social do mesmo com a família, a comunidade e o país.

Durante a década de 1970, houve uma grande expansão do Mobral, visando uma educação integrada na conclusão do antigo curso primário por aqueles que usavam precariamente a leitura e a escrita. Outros continuavam atuando na Educação de Jovens e Adultos, numa linha mais crítica criada por Paulo Freire.

Assim, até meados dos anos 80, as práticas de alfabetização são utilizadas como estratégias de despolitização das tensões, mas também como preparação de mão-de-obra a fim de colaborar com o desenvolvimento econômico.

O conceito de alfabetização de adultos traz consigo características econômicas liberais e neoliberais considerando o adulto analfabeto um ser inferior, passivo, “uma tabula rasa”, onde são colocadas as informações necessárias às mudanças de comportamento. Dessa maneira, o resultado da prática seria o de “instrumentalizá-los para assinar o nome e quando muito registrar algumas letras e palavras soltas e sem significado para eles e para suas práticas sociais.” (MOURA, 1999, p.33).

As práticas baseadas nessa concepção desenvolveram um processo de alfabetização simplista com raízes buscadas em idéias de psicólogos tradicionais ligando a aprendizagem à aquisição de hábitos de comportamento.

As décadas de 70 e 80 foram marcadas pelo início da abertura democrática com a volta de educadores para o Brasil, a revisão de alguns movimentos como o MEB e a constituição de 88 garantindo a extensão da obrigatoriedade de educação básica para jovens e

adultos. Todas essas conquistas foram uma maneira de formar além de mão-de-obra, cidadãos adequados ao modelo democrático a fim de evitar o processo de exclusão para não pôr em risco a estabilidade política.

O Mobral acabou sendo extinto em 1985 e, em seu lugar, surgiu a Fundação Educar, passando a apoiar financeira e tecnicamente as iniciativas de governos, entidades civis e empresas a ela conveniadas, no tocante aos programas de alfabetização de adultos.

Ainda na década de 1981, surgiram pesquisas sobre linguagem escrita com fundamentos lingüísticos e psicológicos, com reflexos positivos na alfabetização e estudos que evidenciaram ser a escrita e a leitura mais que a decifração de códigos e sons. Entidades e instituições não governamentais incluem em suas práticas, novos referenciais da Psicogênese da Língua Escrita (Ferreiro) e da teoria histórico-cultural (Vygotsky). Tomando como referência esses teóricos, o aluno passa a ser visto como um sujeito ativo e reflexivo, capaz de construir hipóteses e interpretá-las, além de produzir suas formas de escrita, já que com a psicogênese o aprendizado da língua escrita ocorre pela intervenção direta do sujeito com o objeto.

Segundo Ferreiro citada por Cunha (1999, p. 14), “assim como as crianças, os adultos analfabetos mostraram que possuem uma série de informações e hipóteses sobre a escrita que são desprezadas pela escola com graves prejuízos para o processo de ensino-aprendizagem”.

A introdução desses referenciais não significa que estes seriam sedimentados para a área, o que faz permanecer ainda uma pobreza teórica aliada à pobreza das políticas e ações voltadas para a educação de jovens e adultos especificamente.

Assim, Soares et al (2003) reflete sobre as necessidades básicas da aprendizagem de jovens e adultos, um fator de extrema relevância, já que os programas de alfabetização de adultos devem objetivar a participação dos sujeitos não alfabetizados nas práticas de leitura e escrita numa sociedade letrada.

Não podemos deixar de considerar todos os aspectos envolvidos na construção da escrita, pois é necessário ter a clareza de que a alfabetização é um ato político. As habilidades a serem desenvolvidas na produção de sentidos na leitura e para a produção de textos devem ser consideradas na sua totalidade, como práticas sociais e não somente como técnicas de codificação a serem memorizadas (SOARES et al, 2003, p. 60).

Embora estejamos tratando de jovens e adultos, não podemos desconsiderar que educandos não alfabetizados apresentam necessidades e desejos diferenciados do educando já alfabetizado. Suas necessidades e desejos interferem nos significados que atribuem ao processo de alfabetização, contribuindo de certa forma, para a permanência ou não na escola.

De acordo com Soares (2003), o analfabetismo não é responsável pelas mazelas da sociedade, mas sim, consequência da estrutura social que é extremamente excludente. Por isso, o maior problema não é basicamente o acesso, mas a permanência na escola, uma vez que, após sucessivos fracassos, o aluno a abandona.

A educação voltada para jovens e adultos vem ocupando um espaço cada vez mais importante no cenário mundial, impulsionando medidas a nível nacional, estadual e

municipal. Percebemos, assim, a necessidade de conhecimento e/ou aprofundamento teórico para realização de um trabalho cada vez mais significativo na Alfabetização de Jovens e Adultos.

## O EDUCADOR, SUA FORMAÇÃO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EJA

Ao falarmos do perfil do educador estamos nos direcionando a sua concepção educacional, sua prática, o modo de posicionar-se em sala. Dessa maneira, o conhecimento, a didática, o relacionamento e a avaliação são campos a serem considerados principalmente quando se trata da educação de adultos. Se pensarmos um perfil para esse alfabetizador iniciaremos destacando que o educador deve apresentar uma concepção democrática, precisa resgatar a qualidade do trabalho escolar para que o torne um instrumento de real transformação social.

Para Maia (1991) citado por Gadotti e Romão (2003, p.74-75), o objetivo então seria envolver o educando no processo de aprendizagem de modo que: “Ao invés da preocupação com ‘a ciência-disciplina’: conjunto de descrições, interpretações, leis, teorias, modelos, etc, busca-se a ‘ciência-processo’, isto é, a contínua elaboração, ampliação e revisão” dos conhecimentos.

Não se pode ter como referência o autoritarismo, do qual o aluno é enxergado de maneira passiva sendo avaliado de forma classificatória e quantitativa através de uma relação de imposição assegurada por uma inquebrável hierarquia. O controle precisa ser substituído pela persuasão através de uma relação de negociação, onde o professor é o provocador-incentivador e o aluno o descobridor- avaliador e /ou avaliado. Essa relação desperta em ambos o verdadeiro sentido de alfabetização e de aprendizagem a partir da dialética desse processo.

A formação do educador contribui para aperfeiçoar a qualidade da prática pedagógica, já que a mesma resulta da aquisição de conhecimentos teóricos e práticos sendo constituída por um processo contínuo. Portanto, pensar a prática é uma maneira de aprimorá-la modificando de forma reflexiva a teoria. Para compreendermos o processo de formação dos educadores, não podemos nos deter somente na formação inicial. É preciso destacar a necessidade de atualização e aperfeiçoamento constantes.

Toda atividade não poderá ser executada se esta não tiver um mínimo de teoria. Dessa maneira, estabelecer uma dicotomia entre a teoria e a prática acaba por gerar a formação apenas como espaço teórico e a ação apenas como espaço prático, invés de relacionar as duas a fim de melhorar a prática a partir das teorias, analisando-as como exercício da prática. O alfabetizador não pode ver nas teorias uma receita a ser seguida, onde no primeiro insucesso é abandonada a ponto de ser substituída por outra e assim sucessivamente.

Em síntese, a educação de jovens e adultos deve tomar o conhecimento a partir da interação do sujeito ativo com o mundo social respeitando a cultura de cada um. Muitas vezes a problemática encontrada é que as práticas pedagógicas apenas reproduzem o ensino regular de forma inadequada e facilitadora, nem sempre auxiliada por materiais eficazes e que sejam próprios à área. A qualidade estaria apoiada de maneira inicial numa visão de jovens e adultos construtores de conhecimentos estimulados por um currículo e por metodologias próprias à EJA tais como: estímulo e inserção de recursos tecnológicos de comunicação e de informática; incentivo de programas que assegurem além do material didático, assistência a alimentação, transporte e saúde; apoio das universidades na produção desses materiais;

incentivar a leitura e a produção de textos por meio de projetos; expor os trabalhos realizados pelos alfabetizandos de modo que os estimulem a partir do acompanhamento do seu processo de evolução e relacionar conteúdos com o contexto social dos alfabetizandos de modo que façam uma relação entre ambos percebendo a sua funcionalidade no dia-a-dia.

#### Referências:

CUNHA, Maria Conceição de. Introdução - Discutindo Conceitos Básicos. In: Salto para o Futuro - Educação de Jovens e Adultos. Secretaria de Educação à Distância. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

FREIRE, Paulo. Educação e Mudanças. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

GADOTTI, Moacir & ROMÃO, José E. Educação de Jovens e adultos: teoria, prática e proposta. 6 Ed. São Paulo: Cortez - Instituto Paulo Freire, 2003 (Guia da escola cidadã, v. 5).

KUENZER, Acácia Z. Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo. São Paulo: Cortez, 1988, p. 26-30.

MOURA, Tânia Maria de Melo. A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky. Maceió: EDUFAL, 1999.

SOARES, Leônicio, et al. Aprendendo a diferença: Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos. CIDADE EDITORA, 2003.

## O PSIQUISMO NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Leandra Fernandes do Nascimento

leandrafn@yahoo.com.br

CMAE-UECE/FUNCAP

### Introdução

Considerando ser uma temática intrigante esse texto tem por objetivo apresentar como ocorreu a evolução da atividade psíquica do homem ao longo da história do homem, trazendo o trabalho e a linguagem como mediadores da ação consciente deste, além de apresentar também a concepção de psiquismo para a psicologia histórico-cultural.

Vale destacar que essa discussão se afina com as concepções do materialismo histórico. Nesse sentido, procura responder a seguinte indagação: *o que fez o homem, homem?* se manifestando ao longo do texto, enquanto, também se apresenta a psicologia históricocultural,

balizada e defendida pela tríade russa Vigotsky, Luria e Leontyev. Portanto, é um artigo produzido a partir de um estudo bibliográfico dos trabalhos produzidos por aqueles.

Nesse sentido, o texto se apresenta dividido por seção. Na primeira traz *um Breve histórico da Psicologia como ciência*, em seguida, a contribuição da tríade (Vigotsky, Luria e Leontyev) para a psicologia, intitulada *Os psicólogos soviéticos: o caminho deve ser caminhado*. Na terceira seção *Dos primórdios até hoje em dia: pontos na evolução* contextualiza o desenvolvimento das atividades conscientes do homem e o que se fez de diferente no processo biológico. E finalmente, procura-se responder quais foram as *Condições para a formação da atividade consciente no homem*.

Deseja-se com esse texto auxiliar no entendimento de uma temática complexa e pouco apresentada na academia, na qual apresenta os resultados da socialidade humana, mas não se mostra os fatores que foram necessários para que a humanidade atingisse tal patamar.

#### 1 - Breve histórico da Psicologia como ciência

É sabido que a psicologia como ciência é algo muito recente. Ela está incumbida de estabelecer as leis básicas da atividade psicológica, estudar as vias de sua evolução, descobrir os mecanismos que lhe servem de base e descrever as mudanças que ocorrem nessa atividade

2

nos estágios patológicos.

Entretanto, há citações de que as tentativas de descrever a vida psíquica do homem e de explicar as causas dos seus atos são antigas. Deste a Antiguidade já se pensava que para identificar as doenças, que possuíam origens diversas, seria necessário descrever a consciência do homem e descobrir as causas dos seus atos.

Esse era o enfoque materialista dado ao comportamento do homem durante muito tempo, e que foi combatido pela igreja e pela filosofia idealista. Nesse momento, entendia-se que havia assuntos a serem tratados distintamente, uma vez que a vida psíquica devia ser considerada como manifestação de um mundo subjetivo especial, sendo portanto inacessível a análise científica propriamente dita. Assim, mesmo a psicologia avançando em relação a objeto de estudo científico originário do mundo exterior continuava um mistério à vida psíquica, explicada apenas como descrição subjetiva.

Tem-se, portanto, a categoria dos fenômenos físicos: acessíveis a explicação causal, sujeito às leis da mecânica; e a categoria dos fenômenos psíquicos: inacessíveis a análise científica objetiva, cuja fonte estaria nas formas de espírito.

Em seguida surge a filosofia dualista de Descartes, a qual entendia que os processos físicos (incluindo o comportamento animal) estão subordinados as leis da mecânica, enquanto, os fenômenos psíquicos deveriam se considerados como forma do espírito, cuja fonte podia ser a razão ou a intuição. Em outras palavras, os fenômenos superiores do psiquismo (consciência e pensamento) continuavam, sendo considerados manifestação do campo espiritual.

A concepção da filosofia dualista gerou no final do séc. XIX a divisão da psicologia: a psicologia naturalista científica ou fisiologista e a psicologia descritiva ou subjetiva. Essa crise vai desenvolver inúmeros estudos tidos como clássicos, mas que entre outras coisas gerou a crítica para tal superação.

Merece destaque, nesse contexto, os estudos realizados pelos franceses, e em especial, pelos russos, os quais passaram a tentar resolver o impasse dualista, através do materialismo - os reflexos do cérebro - Setchenov, estudo objetivo da atividade nervosa superior - Pavlov. Ou seja, pretendia-se fazer da psicologia uma ciência natural, fisiológica, ignorando as funções mentais superiores, limitando-se aos processos psicofisiológicos mais elementares, sendo estudada como qualquer outro fenômeno da natureza. Mas o que aconteceu foi que embora estivessem tentando resolver o impasse, o que se gerou foi um emaranhado de ideias, que não se cumpria como objetivo da psicologia.

Seus contemporâneos na América do norte, vão tentar solucionar o impasse e

3

desenvolvem a corrente Behaviorista, e intitulam-na como ciência do comportamento. Aqui o psiquismo é novamente colocado de lado pelos estudiosos (a consciência não vai passar de um conceito subjetivo e inacessível à pesquisa objetiva), se centrando no comportamento externo. Essa corrente se caracterizou como excessivamente mecanicista.

Ela revela-se insuficiente e a psicologia entra em mais uma crise. Verifica-se a necessidade de ultrapassar os limites das descrições mecanicistas simplificadas das habilidades elementares, e passar a uma análise científica das formas mais complexas da atividade psíquica do homem.

Diante de tantas lacunas, faz-se necessário à criação de uma psicologia autenticamente científica, capaz de abordar com métodos científicos objetivos as formas mais complexas da vida psíquica do homem.

## 2 - Os psicólogos soviéticos: o caminho deve ser caminhado

Enquanto a crise se instalava na psicologia, observava a crise da antiga Rússia, a qual vivia uma guerra civil instalada, onde camponeses se revoltavam contra o regime czarista. Nesse cenário de revoltas refletiu no modo de conceber a realidade e o que se fazia dela.

O processo iniciado em 1917 necessariamente implicou em profundas comoções no plano da consciência social. Isso deve ser reconhecido, qualquer que seja a posição política adotada acerca desse movimento. A exemplo podem-se citar os movimentos transformadores na poesia, no teatro, no cinema, na pintura, etc. (SHUARE, 1990).

Os psicólogos soviéticos vão representar um divisor d'água diante dos dilemas enfrentados por tal ciência naquele momento histórico, pois sabia que tudo que fora acumulado por ela até então era posto em prova. Via que na formação de habilidades não se mostrava os autênticos mecanismos fisiológicos destas e substituía sua pesquisa fisiológica científica por uma descrição exterior e uma interpretação mecânica desses fenômenos.

Surge Vigotsky, Luria e Leontyev a tríade, em 1924 no congresso nacional de Psiconeurologia em Leningrado, que vão pensar algo totalmente novo, respondendo a pergunta da psicologia. Vão propor que a psicologia supere o dualismo até então existente entre o enfoque científico-naturalista, de explicar os processos psíquicos pelo viés de processos meramente psicofisiológicos, não se adentrando nas suas nuances, ou de justificar os fenômenos como algo sobrenatural, considerando-os manifestações do espírito.

Desse modo, Vigotsky defendia que solução estaria em converter em objeto da pesquisa psicológica as formas superiores e especificamente humanas de atividades

4

conscientes e enfocá-las na ótica da análise científica, explicando por via causal a sua origem e definindo as leis objetivas a que elas se subordinam (LURIA, 1991, p. 6).

E para isso fez-se necessário ir além dos limites do organismo e procurar-lhes as fontes não no recôndito da alma ou nas peculiaridades do cérebro, mas na histórica social da humanidade (LURIA, 1991, p.6, p. 75).

Entende-se, a partir desse momento, que o psiquismo não moraria no interior do cérebro, assim como não estaria nas ações do espírito. A vida psíquica estaria subordinada ao processo de sua atividade, representando uma forma de conceber a realidade, sendo realizada pelo cérebro, mas somente explicada pelas leis objetivas dessa atividade representativa.

E importante perceber que as funções psicológicas superiores (memória lógica, atenção voluntária, pensamento verbal, linguagem intelectual, domínio de conceitos e planejamento) não é resultado filogenético (um processo biológico de evolução das espécies animais, que conduziu ao aparecimento da espécie *Homo Sapiens*), mas ontogenético a partir da hominização (processo natural-biológico de transmissão das características da espécie) e da humanização (processo histórico-cultural de transmissão e apropriação das características do gênero).

Isso significa que as formas superiores de atividade do psiquismo do homem, não

representa o produto natural da evolução da espécie, materializadas na atividade de um cérebro desenvolvido, mas elas são decorrentes da forma social específica de vida do homem. A partir de então, a psicologia passou a estudar a origem socialmente histórica das formas superiores da atividade consciente e assegurar uma análise científica das leis que lhes servem de base. Em outras palavras, ela passou a analisar as formas complexas de representação da realidade, que são constituídas histórica e socialmente, e, são efetivadas pelo cérebro humano. Esse instrumento de mediação de si mesmo, com outro homem e deste com o meio. Pois não se pode, diante de tudo, negar a importância de termos um órgão de tantas possibilidades como o cérebro humano.

### 3 - Dos primórdios até hoje em dia: pontos na evolução

Faz-se igualmente importante refazer a história da evolução das “espécies” se centrando de fato na aquisição de um sistema articulado que tornou um animal diferente dos demais. A saber, que o homem se fez homem, mas vale salientar que isso ocorreu porque se constituiu um órgão especializado, o qual lhe deu e dá um suporte na sua atividade material. A história da vida sobre a Terra surge com o registro dos coacervados totalmente

5

dependentes e integrantes ao meio. Eles desenvolvem a excitabilidade, respondendo as influências que integram o processo de metabolismo, sendo capaz de transformar matéria inorgânica em orgânica. Surge uma segunda ação desse organismo que é de conservar as propriedades especializadas da excitabilidade, transmitindo para as outras gerações, servindo de base para a memória biológica do micro-organismo.

Os seres inseridos nessas características são classificados por terem vida vegetativa, e embora sofrendo influências bióticas, não reagem às influências exteriores, transformando, são passivos ao meio.

Saindo do estágio de vida vegetativa, segui-se para o estágio da vida animal. Aqui os seres vão apresentar uma reação não só aos elementos bióticos, mas também aos elementos abióticos. Isso vai representar um salto importantíssimo, uma vez que a sensibilidade adquirida servirá de indicio biológico objetivo do surgimento do psiquismo (LURIA, 1991, p. 32).

Os unicelulares vão se adaptando cada vez mais ao meio e evoluindo (seleção natural) - havendo a conservação elementar dos vestígios, representando a base da complexa atividade da orientação ativa no meio. Isso consiste em que esse organismo passa a ser capaz de reagirativamente a cada mudança ocorrida no meio ambiente, adquirindo formas de comportamento individualmente variáveis, que não existia no mundo dos vegetais. Esse comportamento se dá por reações defensivas. Embora muito elementar, vai representar o surgimento de uma mutabilidade individual.

A transição para os pluricelulares constituiu na formação do sistema nervoso reticular (forma mais simples) e sem estrutura cerebral permanente. Até esse momento os animais não possuíam estrutura nervosa bem definida e localizada no seu corpo, o que existia eram estruturas nervosas ao longo do corpo capaz de perceber elementos/fenômenos naturais que o atingisse, caso contrário, não se percebia.

Na vida terrestre, a difusão direta de substâncias alimentícias do meio circundante torna-se impossível. Os seres têm grande dificuldade em localizar seus alimentos, necessitando um novo arranjo orgânico. Essa complicação nas condições de vida força a criarem outras novas estruturas capazes de fazê-los interagir com o meio.

Surge desse modo a sistema nervoso em cadeia ou ganglionar, representando uma centralidade rudimentar ao sistema nervoso, permitindo que haja uma memória primitiva (conserva as habilidades adquiridas).

Fora as “memórias” orgânicas, o aparecimento do olho (órgão do complexo receptor fotossensível) permitiu também registrar as diversas influências do meio exterior, e não só

senti-las. Isso foi importante, uma vez que antes os animais apenas sentiam e se misturavam ao meio ambiente, e, agora estando num meio não líquido, onde a presença de alimentos se torna cada vez mais difícil, o olho possibilitar guardar imagem de espaço favorável ou não a sobrevivência.

Nesse estágio de evolução desenvolveram programas sumamente complexos, que representavam uma parcela de absoluto predomínio no comportamento. Tais programas são congênitos e transmissíveis por hereditariedade, denominados de instintivos. Embora perceba formas individualmente variáveis de comportamento entre as espécies e até entre os membros de uma mesma espécie, isso não significa uma efetiva interação com o meio ou seus iguais, na verdade são instintos - comportamentos programados para sobreviverem, não significando apropriação do meio, isto é, não há transformação do meio por parte desses animais.

Até esse momento o que se verifica na história da evolução das espécies é a existência de funções psicológicas elementares do tipo - memória natural, reflexos, atenção involuntária, formas naturais de pensamento, formas naturais de linguagem e reações automáticas.

Em seguida, surge o cérebro, estrutura que reflete o longo caminho percorrido pela evolução - sua constituição obedece ao tipo de séries de níveis ou camadas sobrepostas umas as outras. Tal órgão forma-se sob a ação direta das condições ecológicas e é justamente esse fator que o converte em principal. Com ele aparece um processo inexistente antes, capaz de um ativo desempenho de orientação, além de um consistente caráter auto-regulador, comportamento intelectual, estabilidade da "memória".

Pode-se, a partir de então, analisar a informação recebida do meio exterior, orientar-se nas suas mudanças, fechar novas ligações e formar novos programas de comportamento individualmente variáveis.

Entretanto, apesar de existir uma centralidade do sistema nervoso, observou-se alguns limites no comportamento individualmente variável dos animais. Esses comportamentos conservavam sua ligação com os motivos biológicos; o comportamento era determinado por estímulos imediatamente perceptíveis ou por vestígios da experiência anterior; e não havia acumulação de fontes.

#### 4 - Condições para a formação da atividade consciente no homem

Segundo Luria (1991, p.9) as formas principais de atividade psíquica do homem surgem nas condições da história social, desenvolvem-se no processo de atividade material surgido ao longo da história, baseiam-se nos meios que se formaram no processo de trabalho,

7

de emprego dos instrumentos de trabalho e do surgimento da linguagem.

Nesse sentido, as peculiaridades da forma superior da vida inerente apenas ao homem, devem ser procuradas na forma histórico-social de atividade, transição da história natural para a história social da humanidade (LURIA, 1991, p. 74).

A formação da atividade consciente no homem se deu por intermédio do trabalho, com o emprego de instrumentos de trabalho, caracterizando uma mudança radical de toda a estrutura do comportamento, pois não estaria mais preso ao meio ambiente. O homem se tornava livre, fora que ao mesmo tempo ampliava suas estruturas complexas.

Outro fator importante é a linguagem, que representará um sistema de códigos independentes, capaz de designar os objetos do mundo exterior, dirigir a atenção para eles e conservá-los na memória. Véículo fundamental de transmissão de informação e do desenvolvimento da consciência.

Sabe-se que a linguagem como a conhecemos não se deu de um dia para a noite, assim como o desenvolvimento biológico maturacional do cérebro para agir no meio de modo a sobressair diante das condições adversas do mesmo.

Foi a partir da linguagem que o homem pode nomear as coisas que o rodeava, chamar

a atenção para objetos que não estavam próximos, resignificar sua ausência por guardá-los na memória, e, por último e não menos importante, instrumento de transmissão do conhecimento, sendo possível agora repassar para as gerações futuras o que já tinha acontecido. Essa possibilidade fez o homem dar um salto qualitativo gigantesco na sua história, uma vez que, pode planejar, ser dono de sua existência, desenvolvendo desse modo sua consciência.

Além do já apresentado à linguagem permitiu penetrar em todos os campos da atividade consciente do homem; reorganizar substancialmente os processos de percepção do mundo exterior e criar novas condições; mudar os processos de atenção - capacidade de dirigir arbitrariamente a sua atenção; mudar os processos de memória - lembrar (voltar ao passado), organizar o material a ser lembrado e achar-se em condição de ampliá-la; imaginar e criar, desenvolvendo o pensamento abstrato e generalizado; vivencia emocional; surgimento da base da formulação discursiva de uma regra - ação por meio de instrução; e a plasticidade cerebral.

Desse modo, o homem com o trabalho e a linguagem sai do determinismo, pois nesse momento o meio não determinava mais suas ações; a atividade consciente passou a ser livre, o homem não só reagia ao meio naquele momento como se antecedia aos fatos; e assimilação da experiência de toda a humanidade, não sendo mais obrigado a se manter nas tentativas e

8

erros, ele passava os conhecimentos para as gerações seguintes e isso assegurava uma validade em suas ações.

#### Considerações Finais

Diante da retrospectiva apresentada acerca da evolução e da concepção do psiquismo na perspectiva da psicologia histórico-cultural, conclui-se que o psiquismo é uma atividade consciente do homem resultado da evolução histórico-cultura-social da humanidade.

Em outras palavras, pode-se afirmar que toda função psicológica superior tem um processo histórico de produção e existe como resultado das relações estabelecidas entre os seres humanos, a partir do trabalho. Ou seja, o homem é o resultado de um processo histórico estabelecido entre os seres humanos a partir do trabalho.

Essa evolução se deu por meio do trabalho (criação e utilização de instrumentos para favorecer o domínio do meio) e da linguagem, sem desconsiderar é claro a própria evolução orgânica da espécie, pois o desenvolvimento do cérebro humano durante e após a aquisição das condições (trabalho e linguagem) possibilitou a mediação das interações do homem com o meio.

Vale salientar que as condições citadas anteriormente não se deram de maneira gradual (uma de cada vez), pelo contrário, uma favoreceu o surgimento de outra, mas que imediatamente depois o processo de aprimorando aconteceu simultaneamente. Isso significa que quanto mais o homem trabalhava, se apropriava do que estava ao seu redor, e com ele interagia, necessitando de mais linguagem; e, quanto mais se comunicavam mais precisavam do trabalho para criar e recriar.

As funções psicológicas superiores do homem têm como principais características: a mediação, a origem social, a auto-regulação, cujo controle se dá de forma consciente e voluntária. Desse modo, as funções psicológicas superiores surgem no contexto das relações historicamente produzidas pelo conjunto dos homens.

Segundo Leontiev (1978, p. 267) cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana. Conclui-se com Luria (1991) quando afirma que o homem se diferencia dos outros animais pelo fato de ter chegado e ultrapassado à existência histórico-social, ao trabalho e às

formas de vida social a ele vinculado, essas aquisições mudaram radicalmente todas as categorias fundamentais do comportamento.

9

#### Referências

- LEONTIEV, A. O desenvolvimento do Psiquismo Humano. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- LURIA, A. R. Curso de psicologia. [trad.: Paulo Bezerra] 2<sup>a</sup> ed. V. I - Introdução Evolucionista à Psicologia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- SHUARE, M. La psicología soviética tal como yo la veo. Moscú: Editorial Progresso, 1990.
- VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. [Trad.: Maria da Penha Villalobos]. São Paulo: Ícone, 2006.
- VIGOTSKI, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. [Trad.: Paulo Bezerra]. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

## MONITORIA E DOCÊNCIA SUPERIOR NA UFRN/CERES

Profa. Dra. Otilia Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas

Orientadora – [otiliadantas@gmail.com](mailto:otiliadantas@gmail.com) - UFRN/CERES

Andréia Clarise dos Santos Silva

Monitora - Curso de Licenciatura em Geografia – [andreia.clarise@yahoo.com](mailto:andreia.clarise@yahoo.com) - UFRN/CERES

Júlio Cesar Gomes Fonseca

Monitor – Curso de Licenciatura em Matemática – [juliocezar53@yahoo.com.br](mailto:juliocezar53@yahoo.com.br) - UFRN/CERES

Milena Fernandes de Araújo

Monitora – Curso de Pedagogia (Licenciatura) – [milena\\_fernandes88@hotmail.com](mailto:milena_fernandes88@hotmail.com) - UFRN/CERES

#### RESUMO

A Monitoria na UFRN, um incentivo à formação de professores, tem estimulado a formação crítica dos saberes próprios da docência superior. O estudo visa compreender o pensamento dos professores e cursistas acerca da importância da monitoria. Trata-se de pesquisa de campo que visa conhecer o Programa de Monitoria oferecido pela UFRN, o Plano de Ensino elaborado pelo coordenador, o cotidiano da docência e o que pensam monitores e professores acerca da monitoria. Entrevistaram-se monitores, orientadores e professores e analisaram-se os projetos de ensino. Conforme a legislação vigente na UFRN, a monitoria, um espaço de formação para o monitor e para o professor-orientador, visa contribuir à melhoria da qualidade do ensino. Pensada a partir do processo de ensino, leva ao professor-orientador envolver o monitor no planejamento, na sala de aula e na avaliação dos alunos. A observação, análise e aprofundamento do trabalho permitem ao aluno-monitor sentir-se participante do processo de construção da docência na UFRN. O interesse pela monitoria refere-se: à experiência e ao contato com a docência superior e a possibilidade de o aluno-monitor enriquecer o seu currículo, além do interesse financeiro. Quanto aos docentes, há certo desinteresse por esta função. Trata-se de incentivar à docência superior considerando os saberes, os conhecimentos, as competências e as habilidades.

PALAVRAS-CHAVE: Monitoria. Formação docente. Ensino. UFRN.

Introdução

A UFRN, através do seu Programa de Monitoria, caracteriza-se como incentivadora à formação de professores para o nível superior. As variadas atividades que desenvolve, relacionando teoria e prática, tendem a configurar-se um trabalho acadêmico de renome o qual estimula a habilidade nos componentes curriculares, contribuindo para a formação crítica na graduação em foco e despertar no formando o interesse pela docência na educação superior. Ao realizar o trabalho de monitoria, o formando torna-se conhecedor do seu papel, considerando ser uma experiência importante para o desenvolvimento, no futuro, da sua docência superior. Qual o impacto do modelo de monitoria acadêmica proposto pela UFRN na formação dos seus monitores e na qualidade dos seus Cursos de Graduação? Partindo desse e de outros questionamentos, este estudo objetivou delinear a compreensão de professores e cursistas acerca do papel e da importância da monitoria para a docência superior.

Pretende-se, ainda, com este trabalho, dialogar e encorajar professores que se proponham formular projetos de monitoria dando-lhes a oportunidade de conhecer, previamente, o que seja esse recurso, as normas para sua efetivação, bem como para os

2

monitores e os não-monitores, objetivando, principalmente, despertar o interesse pelo assunto e, posteriormente, pela docência superior.

#### Base metodológica

A base metodológica deste trabalho encontra-se pautada na pesquisa de campo desenvolvida desde o início da monitoria em Didática e Currículos e Programas pelos autores deste artigo (alunos-monitores e orientador/coordenador de monitoria). Nesse sentido, procurou-se conhecer, detalhadamente, o Programa de Monitoria oferecido pela UFRN, o Plano de Ensino elaborado pelo coordenador/orientador, o cotidiano da docência superior, os atuais monitores e professores formadores do CERES/UFRN.

Do ponto de vista da empiria consideramos o CERES/UFRN, Campus de Caicó e Currais Novos como campo da pesquisa. Consequentemente, foram entrevistados 8 professores formadores e 24 monitores. Também foram analisados 18 Projetos de monitoria, sendo 7 em execução até 2009 e 11 concluídos. Além desse material consultou-se a legislação da UFRN que regulamenta a Monitoria.

Através dessa análise podem-se perceber as intenções dos professores ao elaborar um projeto de monitoria e, indiretamente, suas concepções sobre o que vem a ser um projeto dessa natureza, independente da área de atuação que pretenda abranger.

As entrevistas foram realizadas após se fazer o levantamento dos monitores vinculados a projetos de monitoria até 2009. Estas, por sua vez, foram organizadas de modo a demonstrar as concepções dos monitores acerca da monitoria, independentemente de seu tempo de atuação (caso fossem monitores de projeto de ensino renovados ou ingressantes). Os Projetos de ensino foram organizados por ano e se “concluído” ou “em andamento”. As entrevistas realizadas com professores formadores visavam perceber o sentido e a importância da monitoria como atividade de incentivo à docência superior.

#### O que é monitoria?

Inicialmente, partiremos do seguinte questionamento: o que é monitoria? Segundo Nunes (2007), a monitoria acadêmica representa um espaço de formação para o monitor e para o próprio professor orientador, mas também uma ação que visa contribuir com a melhoria da qualidade do ensino. Nunes completa: a monitoria deve ser pensada a partir do processo de ensino. O professor orientador procura envolver o monitor nas fases de planejamento, interação em sala de aula, laboratório ou campo e na avaliação dos alunos e das aulas.

De acordo com a Resolução nº 013/2006 do Conselho Superior da UFRN (CONSEPE), cabe ao monitor cumprir as seguintes atribuições:

- Participar, junto aos professores orientadores, da elaboração do plano de curso dos componentes curriculares;

- Executar as atividades pedagógicas sob a orientação do professor;
- Apresentar no Seminário de Iniciação à Docência os resultados das atividades desenvolvidas no projeto de ensino.

Os monitores não deverão substituir, constantemente, os docentes visto que aqueles são aprendizes aos quais ainda não auferiram os saberes e competências de professor de ensino superior. A Resolução nº 013/2006, em seu Art. 16 destaca que é vedado ao monitor:

- Substituir o professor nas atividades de ministrar aulas, aplicar e corrigir provas;
- Exercer atividade de monitoria em horários coincidentes com o plano de matrícula;
- Desenvolver atividades que não estejam contempladas no projeto de ensino.

O diálogo entre monitor e orientador deve ser aberto. Isso tende a enriquecer o trabalho de preparação da disciplina. Durante as aulas, pode-se compartilhar com o monitor a função de pesquisar sobre assuntos que o docente pretenda abordar durante as aulas, bem como contribuir para a preparação do material didático. O monitor poderá ainda assumir funções de

3

assistência a estudantes nas práticas laboratoriais ou nas atividades de classe solicitadas pelo docente e a responsabilidade por alguns tópicos das aulas e exposição de relatos de experiências.

A relação entre orientador e monitor deve ser de confiança mútua, envolvendo-o nas atividades de aplicação das avaliações. O monitor ainda deve ser estimulado a refletir, permanentemente, sobre a ação e sobre a reflexão na ação. Para tanto, apoiamo-nos em estudos sobre o professor reflexivo de Schön (2000) e Alarcão (2001).

Essa relação entre orientador/coordenador da monitoria e monitor pode ser melhor compreendida a partir dos argumentos de Coulon (1995). Ao entrar e permanecer na Universidade está se filiando a uma instituição, mas também se filia a uma comunidade de saberes e a um estilo de atividade intelectual que tende a compreender o local e o global a partir dos próprios âmbitos socioeconômicos, educativos e culturais. Cabe ao docente, encaminhar os estudantes nesse novo contexto.

Comumente, durante a graduação, os cursistas têm demonstrado pouco interesse pela docência superior. Seu foco de interesse, especialmente dos Licenciados, está em assumir a docência em algum setor da Educação Básica. A docência superior somente se manifesta quando consegue atingir outro patamar na sua formação continuada (mestrado ou doutorado). Há outro aspecto que fragiliza o trabalho docente universitário: o modelo conservador/tecnicista ainda presente em parte dos docentes universitários. Alguns se utilizam de práticas reproduтивistas, dificultando a aprendizagem significativa e uma boa relação em sala de aula.

Para Coulon (2008), a entrada na vida acadêmica é considerada um rito de passagem caracterizado por uma luta pelo poder carregado de determinados sacrifícios. O rito de passagem são processos constituídos em 3 tempos:

- O tempo do estranhamento – o universo desconhecido em que o cursista adentra nada tem haver com o ambiente escolar que acaba de abandonar. Não se conhece, ainda, as regras do trabalho acadêmico e intelectual. A sua relação com o tempo é profundamente modificada (aula, carga horária, ano letivo, ritmo de trabalho, sistemática de avaliação etc.);
- O tempo da aprendizagem – a adaptação é progressiva e conformada a sua produção. Momento em que se percebe a aprendizagem, a lógica do processo de ensino de cada professor, a cultura universitária etc;
- O tempo de filiação – capacidade de compreensão e transgressão das regras estabelecidas naquele ambiente acadêmico.

Nesses processos de passagem, como destaca Coulon (2008), do Ensino Médio para o Ensino Superior, o estudante percebe que obtém sucesso quem se filia a cultura universitária

(incorporação das práticas e maneiras de funcionamento da universidade) e quem adquire o habitus de estudante que permite ser reconhecido como tal.

Dante deste quadro geral do Ensino Superior é preciso nutrir o interesse pela docência superior desde a graduação e, por isso a monitoria visa, principalmente, despertar o interesse pela carreira docente. É interesse, também:

- Promover a interdisciplinaridade entre os componentes curriculares dos cursos que fazem parte dos projetos de monitoria para significar as aprendizagens construídas no decorrer da formação;
- Perceber a responsabilidade com o ensino e a aprendizagem;
- Assegurar a autonomia profissional ratificando aos alunos (monitores) bons exemplos de práticas docentes construtivas, reflexivas e interativas;
- Estimular os outros alunos que não vivenciaram a monitoria, provocando diálogos pertinentes entre a turma e os docentes.

4

Entrelaçando o quadro teórico com os discursos dos monitores, constata-se que a monitoria é importante porque:

- Estabelece o “Primeiro contato com a docência” (E5, E11, E14, E22 e E23);
- Proporciona “[...] auxílio ao professor” [...] (E10);
- Promove “incentivo à pesquisa” (E1, E2 e E3).

Ao serem questionados sobre o papel do monitor e por que escolheram ser monitores, eles responderam unanimemente que auxiliar o professor na prática docente é o seu papel principal, mesmo tendo sido o aspecto financeiro o motivo inicial da escolha pela monitoria. Ou seja, observa-se que o interesse pela monitoria refere-se à experiência e ao contato com a docência superior, a possibilidade de o aluno-monitor enriquecer o seu currículo e efetivar a ideia da flexibilidade curricular, e o interesse financeiro como algo atrativo.

Constatou-se que a sistemática de seleção dos candidatos a monitores foi um tema recorrente entre os entrevistados por considerá-la justa e idônea, isto é, serem avaliados os saberes construídos pelos candidatos em sua formação acadêmica.

Como se estabelece a Monitoria na UFRN?

De um modo geral, o Programa de Monitoria nas universidades brasileiras tem sido incentivador à formação de professores para o nível superior. Como mecanismo acadêmico, a monitoria estimula a habilidade em certas disciplinas contribuindo, assim, para a formação crítica na graduação em foco e despertar, no cursista, o interesse pela docência superior.

Nos anos 2000, as universidades brasileiras redimensionam os seus programas de monitoria instituindo um novo programa denominado “Programa de Iniciação à Docência” visando a qualidade do ensino de graduação e da aprendizagem ali promovidas. Nesse sentido, além de bolsas para alunos, foram incorporados novos valores tais como:

- Despertar para relevância do ensino e da formação de professores para o ensino superior;
- Estimular professores a envolverem os estudantes de graduação no processo de ensino e aprendizagem;
- Inserção da pesquisa e da extensão neste contexto, constituindo-se uma tríade ensino/pesquisa/extensão.

Sobre isso o Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (FORGRAD) considera a monitoria uma inserção pertinente para a formação dos profissionais que se inserem no mercado de trabalho, visto que tende a contextualizar a produção científica e o exercício profissional aos condicionantes da própria sociedade (SANTOS & LINS, 2007).

Na entrada do terceiro milênio é hora das Instituições de Ensino Superior (IES) redimensionarem suas práticas e seus propósitos para atenderem as necessidades da humanidade. Nesse contexto, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), de

acordo com seu Plano Geral de Ação – 2007/20011 (2007) e o seu Estatuto (2009), tem procurado atender as novas exigências propostas em alguns de seus objetivos como por exemplo:

Aperfeiçoar a modernização da gestão universitária, através da consolidação do processo de autoavaliação institucional que subsidie o planejamento e a implantação de medidas que qualifiquem e institucionalizem práticas de gestão acadêmica, baseadas na co-responsabilidade, e que busquem a otimização das atividades e dos serviços desenvolvidos pela comunidade acadêmica;

Promover a universalização do conhecimento e fomento à interdisciplinaridade.

1 Foram entrevistados 24 monitores aos quais foram denominados na pesquisa de “E = entrevistado”.

5

Não obstante, a missão da UFRN consiste em educar, produzir e disseminar o saber universal, contribuindo para o desenvolvimento humano e comprometendo-se com a justiça social, a democracia e a cidadania. Nesse horizonte, se faz necessário um suporte pedagógico capaz de ajudar aos professores compreenderem as potencialidades dos estudantes.

A realização de um trabalho que possibilite a superação das dificuldades de inserção dos cursista ao ensino superior pode ser uma alternativa viável. Percebe-se, ainda, nos estudantes a necessidade de formação de algumas habilidades acadêmicas tais como: leitura, compreensão e elaboração de documentos, livros, artigos, oficinas etc. adentrando o mundo das ideias, relacionando-as à prática visando entender a construção acadêmico-científica da cultura universitária. Tais habilidades levam a promover a inclusão e o acesso ao conhecimento como ferramenta da formação profissional. E os Projetos de Ensino, através da prática de monitoria promovem esses avanços.

No Art. 4º do Estatuto da UFRN (2009), também, encontram-se propósitos reforçadores do que se pretende com a formação superior nesta universidade:

Desenvolver, de modo plural, um processo formativo em diferentes campos do saber necessários à compreensão da natureza e da cultura;

Contribuir para o progresso, nos diversos ramos do conhecimento, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão;

Desenvolver e difundir o conhecimento, tendo em vista preparar o indivíduo para o exercício da reflexão crítica e participação na produção, sistematização e desenvolvimento do saber;

Desenvolver e difundir a pesquisa científica, objetivando o avanço do conhecimento teórico e prático, em seu caráter universal e autônomo, contribuindo para a solução dos problemas sociais, econômicos e políticos, nacionais e regionais, e para elevação do nível de vida do povo brasileiro.

Diante destas expectativas, os projetos de ensino executados pela UFRN visam: atender as demandas desta instituição, bem como as especificidades das Propostas Pedagógicas de cada Curso, do interesse pedagógico dos professores responsáveis por cada Projeto de ensino, dos cursistas e da comunidade beneficiada.

No CERES foram encontrados 18 Projetos de Ensino, sendo 11 deles concluídos e 7 em execução. O quadro 01 destaca uma visão panorâmica do que se fez em Projetos de ensino durante o período 2007/2008. Percebe-se que o Departamento de Ciências exatas e aplicadas (DECEA) promoveu um número significativo de projetos de ensino, tais como:

Projeto de monitoria para as disciplinas de Introdução à Microinformática;

Ensino de Teorias dos números e Álgebra abstrata;

Desvendando o cálculo de uma variável;

Projeto de monitoria da disciplina Teoria da Contabilidade;

Planejamento conjunto;

Projeto de monitoria na disciplina Análise das demonstrações contábeis.

Em seus Projetos de ensino, reforçam a necessidade da monitoria como estratégia de recuperação dos estudos visando à melhoria da aprendizagem dos alunos, bem como incentivar para a docência superior.

6

Quadro 01 – Projetos de Ensino (monitoria) concluídos até 2008

Nº

TÍTULOS DOS PROJETOS

DOCENTES ENVOLVIDOS

DISCENTES ENVOLVIDOS

COMPONENTE CURRICULAR

01

História e pedagogia: uma proposta de interação e de prática docente.2

4

13

Seminário de História do Brasil I

Métodos e técnicas de pesquisa

Didática II

Fundamentos teórico-metodológicos da coordenação pedagógica

História da África

História antiga

História medieval I

História medieval II

02

Projeto de monitoria para as disciplinas de introdução a microinformática

2

2

Introdução aos microcomputadores

Aplicativos em microcomputadores

Introdução a microinformática

03

Texto e tela: interações dialógicas entre literatura e cinema.

2

-3

Literatura portuguesa I

Literatura portuguesa II

Literatura brasileira II

Literatura portuguesa V

04

Fotointerpretando o Seridó potiguar.

(Este projeto foi renovado)4

2

-

Estudos cartográficos I

Estudos cartográficos II

Aerofotogrametria e fotointerpretação

Fundamentos de geomorfologia

hidrografia

05

Faces e recortes da história: a pesquisa e a docência

2	
4	
História do RN I	
História do RN II	
Pesquisa histórica II	
História da educação brasileira	
06	
Foto-geografia: revelando a desertificação no Seridó.	
2	
-	
Organização do espaço	
Geografia regional	
Geografia do RN	
Introdução à ciência geográfica	
07	
Ensino de teoria dos números e álgebra abstrata	
2	
5	
Álgebra abstrata I	
Introdução à teoria dos números	
08	
Desvendando o cálculo de uma variável	
2	
2	
Cálculo de uma variável I	
Cálculo de uma variável II	
09	
Cenários da pedagogia: o pedagogo no museu	
2	
-	
Curriculos e programas	
História da educação	
Pesquisa educacional	
Didática	
10	
Projeto de monitoria da disciplina teoria da contabilidade	
1	
1	
Teoria da contabilidade I	
Teoria da contabilidade II	
11	
Monitoria de introdução à ciência do direito: contribuição para a iniciação à docência	
1	
1	
Introdução a ciência do direito I	
Introdução a ciência do direito II	
2 Projeto renovado em 2009.	
3 Quando aparece o hífen (-) significa que no projeto não consta o número de discentes envolvidos.	
4 Este projeto de ensino foi renovado em 2009.	

O Departamento de Educação desenvolveu Projetos de Ensino em parceria com o Departamento de Historia e Geografia demonstrando ser interdisciplinar. Vale destacar que a parceria envolveu um significativo número de docentes e discentes. Os seus projetos estão assim intitulados:

- História e Pedagogia: por uma prática docente interdisciplinar;
- Faces e recortes da história: a pesquisa e a docência;
- Cenários da pedagogia: o pedagogo no Museu;
- Aluno da graduação: relações de aprendizagem e construção de saberes;
- Docência superior: tarefa para profissionais.

Quadro 02 – Projetos de Ensino (monitoria) em andamento

Nº

#### TÍTULOS DOS PROJETOS

DOCENTES ENVOLVIDOS

DISCENTES ENVOLVIDOS

COMPONENTE CURRICULAR

01

Monitoria em Turismo

3

4

Planejamento e organização do turismo I

Planejamento e organização do turismo II

Eventos

Elaboração e gestão de roteiros turísticos

Agências de viagens

02

História e pedagogia: por uma prática docente interdisciplinar

2

2

Fundamentos teórico-metodológicos da coordenação pedagógica

Didática

Teorias pedagógicas e paradigmas educacionais

História medieval I

História medieval II

História moderna I

História moderna II

03

Aluno da graduação: relações de aprendizagem e construção de saberes

1

2

Pesquisa educacional

Psicologia geral I

04

Planejamento conjunto

1

2

Contabilidade pública I

Contabilidade pública II

Orçamento público

05

## Projeto de monitoria na disciplina análise das demonstrações contábeis

1

1

### Análise das demonstrações contábeis I

### Análise das demonstrações contábeis II

06

### Pró-interação

2

1

### Língua inglesa I

### Língua inglesa III

### Língua inglesa V

07

### Docência superior: tarefa para profissionais

1

2

### Didática

### Didática geral

Enfim, percebe-se o envolvimento de todos os Departamentos durante o biênio 2007-2008 em Projetos de Monitoria, inclusive do Departamento de Direito demonstrando a necessidade de estimular seus alunos a pensarem na docência superior. O título do projeto de

8

ensino de Direito está assim intitulado: Monitoria de Introdução à Ciência do Direito: contribuição para a iniciação à docência.

Os projetos de ensino em andamento (Quadro 2), iniciados em 2008/2009, são em número de 7, permanecendo a parceria entre os Departamentos de História e Geografia e de Educação. Percebe-se, também, aumento do número de projetos no Departamento de Ciências Sociais e Humanas, em especial a manutenção do número de projetos dos Departamentos de Educação e de Ciências Exatas e Aplicadas.

### Enfoque da monitoria no Centro de Ensino Superior do Seridó – CERES/UFRN

Percebe-se no universo do CERES (Campus de Caicó e Currais Novos) que, por ser a monitoria pensada a partir do processo de ensino, o professor-orientador procura envolver o monitor nas fases de planejamento, interação em sala de aula, laboratório ou campo e na avaliação dos alunos e das aulas possibilitando o desenvolvimento de um processo ensino-aprendizagem com caráter mais cooperativo. O incentivo à observação análise e aprofundamento do trabalho e dos objetivos da própria universidade permite ao aluno-monitor sentir-se participante do processo de construção desta.

Analizando os Projetos de Ensino Concluídos (PEC), percebe-se que os seus coordenadores visam:

- “[...] realização de uma abordagem voltada para a formação de futuros professores e a realização de uma aproximação dos alunos com a disciplina por meio do monitor, que entendemos possuirá papel de relevância indiscutível no bom andamento da disciplina” (PEC – 01);
- “[...] redução dos índices de reaprovação nas disciplina [...] e despertar nos monitores o interesse pela docência” (PEC – 04);
- “[...] auxiliar no processo de aprendizagem dos alunos do curso de Licenciatura em Matemática [...]” (PEC – 05);
- “[...] articular o ensino a práticas de pesquisa e extensão, a partir de situações de ensino-aprendizagem inovadoras. Desenvolve práticas didático-pedagógicas que interligam a produção e leitura da imagem a informações empíricas e reflexões teóricas de natureza

geográfica [...]. propomos desenvolver um conjunto de ações que levem o aluno a interagir com a realidade, refletindo e produzindo materiais sobre Desertificação, utilizando metodologias que envolvem levantamento de dados e registro fotográfico, relacionados ao espaço e a sociedade regional. A sistematização das ações resultará na organização de uma cartilha didática ilustrada, com informações sobre o fenômeno e possíveis estratégias de combate” (PEC – 06);

“[...] possibilitar ao aluno-monitor um maior trânsito interdisciplinar entre as áreas da História e da Educação possibilitando a ele a organização de um banco de dados [...], que localize e digitalize documentação pertinente ao estudo da História da Educação que permita aos alunos dos Cursos de Pedagogia e História [...] ter fontes que possam ser problematizadas no momento em que se constroem saberes sobre estes campos em sala de aula, assim como disponibilizem documentação primordial ao desenvolvimento de projetos de trabalhos de conclusão de curso” (PEC – 07;

“[...] contribuir para a melhoria do ensino do Curso de História partindo dos conhecimentos pedagógico-didáticos no campo da Pedagogia” (PEC – 08);

“[...] participação efetiva de todos, e onde a Teoria da Ciência dos Computadores, tão importante e atual nos dia de hoje, se completa com a prática deste ensino no Laboratório de Informática, e que tem o MONITOR como um importante canal de mediação entre o docente e o discente. [...] criando um estímulo a mais para esta prática pedagógica da informática e para a assimilação por parte dos discentes e dos conteúdos

9

ministrados, colaborando para que haja uma ampla melhora na formação geral de nossos alunos, ampliando o seu nível de conhecimento [...]” (PEC – 09);

“[...] estudo comparativo entre os sistemas de signos lingüísticos que integram a literatura e os que integram o discurso imagético do cinema, contribuir para o melhoramento do curso de graduação em Letras da UFRN [...]” (PEC – 10);

“[...] remeter a uma discussão do ensino da Geografia e da melhoria da qualidade de vida a partir da preservação dos recursos naturais, [...] numa perspectiva transdisciplinar [...] envolvendo os conteúdos das disciplinas contempladas” (PEC – 11);

A partir dos discursos analisados dos Projetos de Ensino concluídos, infere-se que: a melhoria da qualidade do ensino está clara para todos os discursos e alguns acreditam que a monitoria é capaz de diminuir a reaprovação em determinadas áreas, como destacam PEC – 035, PEC – 04 e PEC – 05.

Outra evidência: a ênfase a trans e a interdisciplinaridade são destaques nos discursos PEC – 06; PEC – 07, PEC – 08, PEC – 09, PEC – 10 e PEC – 11. Pode-se inferir que o cuidado em promover conexões internas e externas às disciplinas é presente em parte dos projetos de ensino.

Certamente, a difusão/facilitação do saber, próprio do curso, é o que propõe o discurso PEC – 09, promovendo a sua função e o seu reconhecimento perante a sociedade.

Os Projetos de Ensino em andamento (PEA) demonstram em seu discurso algumas especificidades:

“[...] estímulo à docência e para atividades de pesquisa e extensão. É oportuno que se possuam monitores que serão agentes no processo de ensino-aprendizagem [...], bem como multiplicadores de ações de pesquisa e extensão, sobretudo no Seridó potiguar” (PEA – 01);

“[...] acompanhar, compreender e analisar o processo didático-pedagógico numa perspectiva crítica, demonstrando uma fundamentação consistente da disciplina Didática aplicada ao cotidiano escolar, formação continuada de professores e a sala de aula. [...] atender as demandas da UFRN, bem como as Propostas Pedagógicas de cada Curso, do interesse pedagógico dos professores responsáveis por este projeto, dos cursistas e da

comunidade beneficiada. [...] oportunizar o incentivo a docência superior” (PEA – 02);

- “[...] a melhoria do nível de conhecimento em Língua Inglesa dos alunos do Curso de Letras que pretendem optar pela Licenciatura em Lingua Portuguesa/Lingua Inglesa e Literaturas” (PEA – 03);
- “[...] dar suporte didático aos alunos.” (PEA – 04);
- “A experiência para os monitores será construtiva no ponto em que estarão vivenciando todo o processo de ensino, desde o planejamento e escolha de material didático até a aplicação em sala, com consequente avaliação de conteúdo. [...] despertar nos monitores um maior interesse e identificação com o processo de ensino-aprendizagem” (PEA – 05);
- “[...] visa apoiar as atividades de ensino-aprendizagem de alunos matriculados nos primeiros períodos de ingresso no Ensino Superior, em especial no que se refere aos estudos desenvolvidos no campo da Psicologia” (PEA – 06);
- “[...] visa promover a articulação didático-pedagógica entre as disciplinas do Curso de Licenciatura em História e Geografia” (PEA – 07).

5 O discurso o PEC – 03 é semelhante ao PEC – 04.

10

Quanto aos discursos evidenciados nos Projetos de Ensino em andamento, verifica-se forte incentivo à docência superior como se percebe em PEA – 01, PEA – 02 e PEA – 05. Há, também, um cuidado com a articulação didático-pedagógica entre as disciplinas presentes nos discursos de PEA – 04, PEA - 06 e PEA – 07. No PEA – 03 a ênfase ocorre quanto a importância de a monitoria aprofundar conhecimentos. Os discursos PEA – 01 e PEA - 02 destacam a relação ensino, aprendizagem e extensão, item de grande relevância para a UFRN na atualidade.

Em síntese, os projetos de ensino possuem um caráter interdisciplinar, visto que tendem a promover a conexão entre os diferentes componentes curriculares; oportunizar incentivo a docência superior e integrar ensino, pesquisa e extensão de modo a formar corpus de conhecimentos consistentes e significativos para todos os atores que integram os projetos de ensino, dentre tantos outros benefícios. Entretanto, estes projetos parecem recorrentes, visto apresentarem semelhanças entre si. É preciso estimular os alunos à docência superior, e, para tanto, a tornarem-se monitores.

As entrevistas visavam compreender concepções que os professores tem acerca da prática da monitoria. O questionário versava sobre o tempo de experiência, de que modo e em que áreas têm desenvolvido a monitoria. Também se questionou sobre a importância da monitoria e o papel do monitor. Os orientadores afirmaram considerar a prática da monitoria como reforço aos alunos, substituição do docente, elaboração e correção de provas. No entanto, não há nenhuma vinculação com pesquisa ou extensão. Os resultados reforçaram nossa hipótese de que a monitoria tem sido incompreendida, posicionando o monitor como auxiliar ou substituto do docente, o que contraria a Resolução que normatiza o papel do monitor e da monitoria.

O estímulo a docência superior é importante para os futuros profissionais da docência, para os formadores e para as instituições formadoras tendo em vista a valorização da qualidade de seu quadro docente e das políticas de formação profissional. E nesse sentido encontramos no discurso de Zeichner (1995) que a formação de professores passa pela análise de sua própria prática, de modo a provocar reflexão na ação e sobre a ação docente.

Em outros estudos (DANTAS, 2007) destacamos que o processo formativo de professores refere-se a um conjunto de situações que, interligadas, configura a profissão docente. Dependendo do contexto produtivo ou do desenvolvimento da sua aprendizagem, o docente vai tomando consciência de sua profissão. No entanto, o processo é complexo visto que, o sujeito que aprende, precisa interagir social e historicamente, visando construir suas

representações mentais através da construção de conceitos possibilitando a aquisição de sentidos e, ao mesmo tempo, a aproximação dos significados/conceitos científicos adquiridos por meio de aprendizagens formais (VYGOTSKY, 1998).

#### FIGURA 1: PROCESSO FORMATIVO DE PROFESSORES

Na figura 1 (um) procuramos esclarecer o complexo processo formativo de professores. A Formação Inicial para a docência representa o período de preparação formal do graduando

11

em que poderá adquirir competências e conhecimentos necessários ao desempenho da profissão. É o momento em que o aprendiz é preparado para compreender a profissão que irá exercer ou já exerce na qualidade de leigo. A monitoria entra nesse processo como mais um elemento de formação desse profissional interessado em desempenhar a docência superior. Toda formação recebida na formação inicial precisa ser acompanhada por profissionais e o orientador, na monitoria, cumpre esse papel de mediador/incentivador da docência superior.

Segundo Ramalho e Nuñez (1998, p. 54), a formação inicial do professor:

[...] tem uma importância extraordinária, no sentido de poder antecipar e contribuir para o desenvolvimento de uma evolução global da profissionalização, [...] entendida como um processo sócio-histórico, dirigida à preparação de um profissional com determinadas competências, saberes iniciais que lhe permita continuar e/ou modificar seu grau de profissionalização, possibilitando saber construir/reconstruir sua própria profissão.

Neste sentido, a formação inicial se propõe construir no sujeito que se forma (o professor), um conjunto de conhecimentos, saberes e competências próprias para a profissão. Na medida em que esta formação possibilite reelaborar, constantemente, sua profissão entrelaçada a outros estudos, vai se transformando em formação contínua.

Entretanto, Dantas (2007) destaca que a “Formação Inicial” antecede à profissionalização docente. Antes disso, não há profissão, pois quem a executa não está, ainda, certificado para docência. É neste sentido que a autora considera a formação inicial primordial para a definição da profissão de professor.

Geralmente encontrarmos nos currículos dos Cursos de formação docente uma base estritamente teórica e academicista e distante da realidade da escola básica. Nas Licenciaturas em Matemática, por exemplo, é comum se encontrar práticas apoiadas, quase exclusivamente, nas Ciências Exatas e distantes da realidade escolar. O Curso de Pedagogia, por sua vez, tem dado forte ênfase às teorias das Ciências da Educação, sem contextualização com a realidade escolar. Concordamos que Dantas (2007, 43) que não significa defender que a prática deva superar a teoria e que haja distinção entre elas. “Consideramos, sim, uma relação orgânica, vital, entre os saberes pedagógicos, capaz de possibilitar significado e sentido à formação e à ação docente. É na relação/mediação entre esses saberes que tudo faz sentido”. Assim sendo, podemos encontrar eco nas palavras de Cardoso et al (1996, p. 83), ao afirmar que:

Os futuros professores [em formação inicial] são como que uma espécie de híbridos que, não deixando de ser alunos, assumem já o papel de professores. É aqui que reside sua especificidade. O seu problematizar e o seu questionar deverão recair (...) sobre a prática pedagógica, embora ainda pouco experienciada.

A compreensão da prática educativa, construída durante a formação inicial, freqüentemente entra em conflito com a realidade escolar, induzindo o professor, constantemente, a tomar novas decisões. Entretanto, este nem sempre sabe como atuar diante das situações-problema, principalmente se não teve uma formação pautada na reflexão do cotidiano escolar. Para Pacheco e Flores (1999, p. 111):

É durante os primeiros anos de ensino que se consolida um repertório de conhecimentos e de destrezas, sobretudo de natureza prática, que se repercutirá no desempenho profissional, não só ao longo dessa fase de iniciação, mas ao longo da carreira.

Nesses primeiros anos de carreira, é assumida e consolidada a maior parte da cultura profissional dos professores. À medida que se desenvolve, o professor vai tomando consciência de sua ação e passando a atuar como um aprendiz crítico. Os professores experientes, seus 12

próprios professores formadores ou colegas de trabalho poderão contribuir para o seu crescimento profissional se souberem ouvi-lo atentamente sendo permeáveis aos questionamentos que o professor iniciante possa vir a fazer.

#### Considerações finais

Para finalizar, sublinha-se que a monitoria é de suma importância como apoio à melhoria da qualidade do ensino na UFRN/CERES. Esta engloba as potencialidades do cursista, constituindo-se em uma atividade plena, pois auxilia a expansão dos saberes pedagógicos produzidos durante sua formação profissional, bem como da criatividade, da pesquisa, da auto-expressão, do raciocínio, da compreensão e da sensibilidade didático-pedagógica na relação com o outro (orientador ou colega).

Em face do exposto, conclui-se que a compreensão dos cursistas sobre a monitoria e as razões que os motivaram a se interessarem por ela se justifica pelo fato de que a prática da monitoria leva ao cursista descobrir suas próprias habilidades docentes em uma íntima relação do conhecer, do fazer, do conviver e do ser na direção de uma formação responsável, articulando teoria e prática de modo consistente.

Entretanto, há uma incoerência evidenciada no entrelaçamento dos planos de ensino com os discursos dos professores entrevistados. Enquanto os Planos de Ensino se encontram aprovados conforme os requisitos exigidos pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), os discursos dos orientadores/coordenadores parecem destoar do que se constitui a monitoria valorizando o que deve ser evitado: elaboração e correção de provas e substituição de professores, o que confirma o desconhecimento do papel do monitor. Sendo assim, é premente a necessidade de uma maior divulgação do papel do monitor e da monitoria na UFRN.

#### Referências

- ALARÇÃO, Isabel (Org.). Escola reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CARDOSO, Ana Maria; PEIXOTO, Ana Maria; SERRANO, Maria Carmo et al. O movimento da autonomia do aluno: repercussões a nível de supervisão. In: ALARÇÃO, Isabel (org.). Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão. Porto: Porto editora, 1996.
- COULON, Alain. A condição de estudante: a entrada na vida universitária. Salvador: UFBA, 2008.
- DANTAS, Otília Maria A. N. A. As relações entre os saberes pedagógicos do formador na formação docente. Natal: UFRN/PPGEd, 2007.
- PACHECO, José Augusto; FLORES, Maria Assunção. Formação e avaliação de professores. Porto: Porto editora, 1999.
- SANTOS, Mirza Medeiros de; LINS, Nostradamus de Medeiros (orgs.). A monitoria como espaço de iniciação à docência: possibilidades e trajetórias. Natal: EDUFRN, 2007.
- SCHÖN, Donald A. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Resolução nº 013/2006 – CONSEPE, de 14 de março de 2006. Estabelece normas e o Programa de Monitoria da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2006.
- \_\_\_\_\_. Estatuto da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal: UFRN, 2009.
- \_\_\_\_\_. Plano Geral de Ação – gestão. Natal: EDFURN, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente. Tradução de José Cipolla Neto et al. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZEICHNER, Ken. Novos caminhos para o practicum: numa perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, Antônio. Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1994.

### **63. GESTÃO DEMOCRÁTICA E PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DESENVOLVIDA NA ESCOLA ESTADUAL PE. EDMUND KAGERER**

Rita de Cássia Dantas de Oliveira

Graduanda em Pedagogia – UFRN – e-mail: ritinhacdo@hotmail.com

Otilia Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas

Doutora, Professora, pesquisadora – UFRN – e-mail: otiliadantas@gmail.com

#### **RESUMO**

Este trabalho é resultado da pesquisa “Gestão e Coordenação da Educação”. O estudo visa investigar a organização do trabalho pedagógico nas escolas públicas da cidade de Caicó/RN, especificamente a Escola Estadual Pe. Edmund Kagerer. Optamos por fazer um estudo teórico acerca da gestão democrática a fim de ter um suporte de como ocorre a gestão da escola contemporânea. Assim, nos fundamentamos em Dourado (2001), Rodrigues (2004) e Libâneo (2009). Estudamos o Projeto Político Pedagógico desta escola e analisamos como ocorre a sua organização. À luz das bases teóricas estudadas, Veiga (1995) e outros autores, analisamos o Projeto Pedagógico da escola, nosso campo de pesquisa, bem como os discursos da equipe gestora da escola. Os resultados apontam para a ideia da insuficiência de informação e de conhecimento sobre a gestão por parte dos gestores constatados nos discursos dos entrevistados. Concluímos ser preciso desenvolver um trabalho de intervenção nesta escola que mobilize os atores ali presentes para compreensão da importância que cada um possui no âmbito da gestão democrática desta escola, especialmente do gestor escolar e; perceba o PPP da escola um documento vital para a gestão democrática da escola.

Palavras-chave: Gestão democrática. Projeto Político Pedagógico. Educação.

#### **Introdução**

Qual a importância do Projeto Político Pedagógico para o desenvolvimento da escola e promoção da sua gestão democrática? Em que o Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Pe. Edmund Kagerer está consolidado? Que prática de gestão vem sendo desenvolvida com o Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Pe. Edmund Kagerer?

De posse desses questionamentos, procuramos investigar o cotidiano da Escola Estadual Pe. Edmund Kagerer, nossa escola laboratório, para compreender a prática de gestão ali desenvolvida, com vistas a analisar sua influência no processo de ensino e aprendizagem da instituição.

A Escola Estadual Pe. Edmund Kagerer localiza-se na cidade de Caicó/RN, situada no Bairro Maynard e tem no entorno os bairros Castelo Branco, Nova Descoberta, Canuto e Filhos, Vila Altiva e Itans. Conta com 06 (seis) salas de aula, 01(uma) sala de multimídia, 01(uma) biblioteca, 01 (um) laboratório de informática, 01(uma) secretaria, 01 (uma) sala de diretoria, 01 (uma) sala dos professores, 01(uma) sala de apoio pedagógico, 01 (uma) cozinha, 01 (um) depósito para merenda escolar, 01(uma) área livre para a merenda, 01 (um) campo de futebol, 02 (duas) piscinas, 02 (dois) banheiros para alunos e 01 (um) banheiro para funcionários.

A escola oferece para as comunidades atendidas o Ensino Fundamental I e II e a modalidade de Educação de Jovens e Adultos. De acordo com Projeto Político Pedagógico da instituição, essa é administrada por gestores eleitos pela comunidade escolar, de acordo com o decreto 0290/2005, realizando uma gestão participativa com a descentralização das ações e a participação coletiva nas decisões administrativas, pedagógicas e financeiras.

Em seu quadro funcional apresentam-se: 01 (um) gestor, 01(um) vice-gestor, 01 (uma) coordenadora administrativa de finanças, 02 (duas) coordenadores pedagógicos, 03 (três) funcionários no apoio pedagógico, 01(uma) secretária geral, 06 (seis) auxiliares de secretaria, 02 (duas) merendeiras, 02 (duas) auxiliares de merenda, 01 (um) servente, 03 (três) bibliotecárias, 02 (dois) vigias, 01(un) porteiro, 01(un) digitador e 13 (treze) professores.

De acordo com o Projeto Político, a escola está situada numa das comunidades mais tranquilas com baixo índice de violência, presença constante de segurança pública, Conselho Comunitário atuante, quadra de esportes, campos de futebol, moradias de alvenarias e um nível de convivência familiar satisfatório.

A maior parte dos alunos que frequentam a instituição pertence a famílias de baixa renda atuando como pedreiros, comerciários e pescadores. Muitas das famílias são gerenciadas pelas mães que na maioria das vezes são domésticas, lavadeiras, bordadeiras e costureiras.

Dessa forma, a Escola Estadual Pe. Edmund Kagerer merece uma olhar especial, que satisfaça e favoreça um ensino voltado para a formação humana, instigando ao desenvolvimento crítico e reflexivo dos alunos.

Assim sendo nos propomos a construir um panorama geral sobre a educação numa perspectiva contemporânea com foco no processo de gestão democrática. Pretendemos ainda, refletir e caracterizar o processo de gestão da Escola Estadual Pe. Edmund Kagerer, frente a observações in locu as entrevistas e o que está posto em seu Projeto Político Pedagógico. Por fim, teceremos nossas considerações ao estudo realizado nessa pesquisa apresentando sugestões que sirvam de contribuições a escola.

#### Gestão democrática: uma necessidade na contemporaneidade

Discutir sobre gestão democrática na contemporaneidade nos requer levantar um panorama geral sobre os caminhos que ligam essa dimensão às necessidades da sociedade atual. Bem sabemos que a escola é parte inerente da sociedade e que deposita responsabilidades imprescindíveis como por exemplo esta formação humana para o trabalho e boa convivência na sociedade.

A educação escolar vem passando por modificações, ao longo do tempo, adequando-se as mudanças ocorridas na sociedade. Se dirigirmos o olhar para o passado encontraremos práticas educativas em que as famílias procuravam preparar as novas gerações para substituírem as antigas do mesmo modo que havia aprendido. Desse modo, o sucessor deveria agir com as mesmas atitudes contribuindo para a criação de uma sociedade estável, temível a qualquer mudança segundo o modelo que prevalecia.

Contudo, com o desenvolvimento da indústria, houve um rompimento da continuidade da herança à medida que eram exigidos novos critérios para a entrada e permanência no mercado de trabalho que surgia, perpassando os antigos moldes tradicionais.

Acompanhando este ritmo, o sistema escolar assumiu a função de lançar títulos, formar novas hierarquias e selecionar força de trabalho (SUBIRATS, 2000) formando, assim, uma sociedade competitiva com base na produção e em princípios de instruir as novas gerações, embutindo, assim, valores hegemônicos e conhecimentos apropriados visando a cultura dominante (TOTAJADA e FLECHA, 2000).

Mas, na segunda metade do século XX, novas mudanças surgiram. A sociedade industrial transformou-se em uma sociedade da informação exigindo-se, portanto, mudança na educação. Nesse sentido, Tortajada e Flecha (2000), indagam sobre a educação na contemporaneidade. Para eles são visíveis as mudanças que estão ocorrendo na entrada do século XXI acreditando que a educação no novo milênio se propõe igualitária.

Para tanto é fundamental: mudanças socioeconômicas produzidas com o surgimento da sociedade da informação e mudanças socioculturais. Tais mudanças demandam outras, em menor escala tais como; transformação da cultura educativa; valorização da aprendizagem;

incentivo a solidariedade; transformação das escolas em comunidade de aprendizagem e participação da comunidade na escola aponte à superação dos índices de exclusão.

Neste contexto educativo a gestão escolar vem se configurar como um conjunto de normas, diretrizes, estrutura organizacional, ações e procedimentos que garantam a adequada utilização dos recursos humanos, materiais, financeiros e intelectuais, assim como a orientação e acompanhamento dos trabalhos das pessoas inseridas na instituição escolar (LIBÂNEO, 2009). Para tanto, o papel da gestão escolar é: a participação de todos os atores sociais; avaliação e acompanhamento desse processo e assegurar a realização da aprendizagem para todos os alunos, dentre outras ações.

Considerando a gestão democrática como o fortalecimento de “[...] procedimentos de participação das comunidades escolar e local no governo da escola descentralizando os processos de decisão e dividindo responsabilidades” (DOURADO, 2001. p. 15), entendemos que a escola é segmento da sociedade em que está inserida e não podemos pensá-la isolada da realidade social. Suas ações refletem os acontecimentos históricos da sociedade.

De acordo com Dourado (2001), uma maior participação e envolvimento da comunidade nas escolas produzem o respeito à diversificação da cultura, a integração de ideias e entendimentos pedagógicos, respeito às diferenças sociais valorizando o desenvolvimento de um diálogo livre, sadio e respeitoso e a participação e coexistência de sujeitos diversos em um mesmo espaço de decisões. Sobre isto encontramos em Libâneo (2009) que a participação é o meio primordial de assegurar a gestão democrática, envolvendo todos os integrantes da escola no processo de tomada de decisão e no funcionamento da organização escolar proporcionando melhor conhecimento dos objetivos e das metas da escola, tanto de sua estrutura organizacional quanto de sua dinâmica e de suas relações com a comunidade. Tudo isso em um clima de trabalho favorável a maior interação entre professores, alunos e pais.

Dentro desse processo de gestão encontramos o coordenador pedagógico como um agente articulador e construtor de ações favoráveis a uma educação significativa e promotor do desenvolvimento das capacidades dos sujeitos. É ele quem assume a responsabilidade de acompanhar o projeto pedagógico, formar professores, partilhar suas ações e acompanhar suas atividades de planejamento, docência e avaliação, bem como propiciar subsídios que favoreçam aos educadores atualizarem-se frequentemente em relação ao exercício profissional e auxiliá-los na prevenção e solução de problemas (LIMA, 2009).

Como se percebe, o papel do gestor e o espaço em que ele ocupa na escola é imprescindível e primordial. Ele é o responsável pela vida da escola e, portanto, precisa exercer uma liderança capaz de mobilizar os seus copartícipes e promover mudanças significativas. Neste espaço, o coordenador pedagógico se ocupa de concretizar o projeto no âmbito didático-pedagógico. Na relação com os professores e alunos ele procura mobilizá-los para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem e elevando os níveis de sucesso escolar. Há, também, nesse mesmo contexto, outros profissionais como secretários, vigias, merendeiras e auxiliares de serviços gerais que contribuem significativamente para o sucesso escolar.

A figura 1 representa o espaço em que esses profissionais ocupam na escola do ponto de vista de uma gestão democrática. Embora que os alunos sejam os atores principais da escola, temos o gestor como o responsável principal pela vida saudável da escola conforme anteriormente afirmamos. Dando suporte ao gestor, aos professores, alunos e pais, está o coordenador pedagógico. Em seguida, destacamos os professores. Eles são os responsáveis pelo processo de ensino e deve articulá-lo visando multiplas aprendizagens. A família é também agente participante da vida na instituição. E, como já citamos, os demais funcionários atuam no entorno desse processo como forma de dar suporte e contribuir para o funcionamento da escola. E todos esses agentes, exercendo cada função ali designada cria um elo de ligação entre eles em prol da gestão democrática da escola.

Figura 01 - Interação dos atores escolares no âmbito da gestão democrática da escola.

A partir de entrevistas realizadas com o gestor (diretor da escola), constatamos que ele não demonstra, claramente, o seu papel, justificando que por ser novato na função e sua formação (Letras) não visar a gestão da educação, sente dificuldade de assumi-la. No entanto, tem participado de um Curso de Atualização de Gestores Escolares oferecido pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte. Constatamos, ainda, outros aspectos relevantes quanto à gestão da escola nas tomadas de decisões focadas no planejamento e na avaliação a partir do trabalho dos docentes como elementos construtores e consolidadores dessa gestão pautados num ensino coerente com as necessidades dos alunos e a preocupação com o ensino e a aprendizagem visando à formação do sujeito integral, especialmente copartícipes da realidade escolar.

Outro aspecto abordado na entrevista com a gestora refere-se a organização do Projeto Político Pedagógico da escola. Cumprindo o papel de gestora da instituição percebemos, em seu discurso, certo desconhecimento sobre gestão. Esse fato foi constatado quando lhes questionamos sobre a gestão educacional, o trabalho do gestor, gestão democrática e a sua influência para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Verificamos insegurança ao responder as nossas indagações quando a gestora pontua esses conceitos a partir do discurso da coletividade, não fazendo uma relação direta com sua prática na escola, como demonstra o recorte:

O gestor é como se fosse assim, um líder, certo, ele desenvolve, ele está, ele deve está presente em todos os setores, no pedagógico ele deve ter o máximo de conhecimento de tudo que se passa dentro da escola. Deve ter o

Coordenador

Pais

Professores

Alunos

Gestor

Demais funcionários

conhecimento da vida do aluno, se o aluno realmente está adquirindo a aprendizagem, se está satisfatória na aprendizagem. Tudo isso o gestor tem que tá por dentro.

Também percebemos um discurso do coletivo dos educadores em seus argumentos quando se refere ao Projeto Político Pedagógico. Não soube informar com precisão a organização do referido documento, alegando, para isso, sua recente entrada como gestora no na escola. Solicitou ajuda a coordenadora para nos dar essas informações, transparecendo ser a coordenação que está a frente da organização da escola. Nestas circunstâncias a gestora caracterizou o papel do coordenador educacional aquele:

[...] que está preocupado em, primeiramente, ele ter o conhecimento de todos os programas e projetos que a escola desenvolve, ele contribui para fazer a elaboração desses projetos e pôr em prática, pois não adianta só elaborar sem colocar em prática. Então, o coordenador pedagógico ele tem que ter essa versatilidade de tá sempre coordenando esses programas e projetos, verificando se está sendo aplicado.

Então, levamos o pensamento para a seguinte reflexão: se a gestão não está totalmente a frente das tomadas de decisões, orientando, supervisionando e dando suporte aos demais membros e transfere suas responsabilidades para o a Coordenação Pedagógica a gestão a ter uma configuração diferente da demonstrada na figura 1. Nesse caso, autorizada informalmente pela gestora, a coordenação pedagógica assume o papel de de gestor. A figura 2 caracteriza bem a nossa opinião.

Figura 2: dos atores escolares no âmbito da gestão da Escola Estadual Pe. Edmund Kagerer.

Vale destacar que os “demais funcionários” da escola, espiral em vermelho, se localizam apenas no espaço do gestor, visto que nesse setor ele possui mais conhecimentos. Sendo uma

gestão democrática, o gestor, eleito pela comunidade escolar deve ser um profissional a serviço desta comunidade. Entretanto, nos inquietamos ao constatarmos no discurso do gestor que sua formação continuada em gestão esta sendo oferecida pelo Estado. Cremos que esta formação pode conduzi-lo a outra perspectiva de entender a gestão da escola diferentemente do interesse daqueles que o elegeram. Como destaca Gramsci (1995) pode estar sendo preparado para atuar como “intelectual orgânico” a serviço do Estado e não mais consciente das razões e de o elegeu. A consciência de classe lhe permitirá lembrar sempre a quem o gestor está representando.

Coordenador

Pais

Professores

Alunos

Gestor

Demais funcionários

A gestão democrática da escola é uma dimensão importante, uma vez que, “[...] por meio dela, observa-se a escola e os problemas educacionais globalmente, e se busca abranger, pela visão estratégica e de conjunto, bem como pelas ações interligadas, tal como uma rede, os problemas que, de fato, funcionam de modo interdependente.” (LÜCK, 2000, p. 8). Esta dimensão é um meio e não um fim em si mesmo, uma vez que o objetivo final da gestão é a aprendizagem efetiva e significativa dos alunos, de modo que aprendam a fazer uso das competências que a sociedade demanda. Assim, o processo de gestão escolar deve estar voltado para garantir que os alunos aprendam sobre o seu mundo e sobre si mesmos em relação a esse mundo como condição para o exercício da cidadania responsável.

Projeto Político Pedagógico: teoria e prática

Discutir a educação e a organização escolar requer estudar e compreender a construção do Projeto Político Pedagógico da escola, pois se trata da representação dos processos educativos elaborados e desenvolvidos na escola, bem como se configura como a fotografia da escola. Vivenciado cotidianamente por todos os atores escolares o PPP é um instrumento que apresenta as intenções da escola.

Por sua vez, caracteriza-se como democrático, visto que sua elaboração e operacionalização estão sob a responsabilidade de todos os copartícipes da escola (gestor, coordenador, professores, alunos, funcionários, pais e comunidade) a fim de identificar e solucionar problemas que interferem no processo ensino-aprendizagem.

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – nº 9.394/96), em seu artigo 12, cabe as instituições escolares, de acordo com as normas gerais e do seu sistema de ensino, organizar e pôr em prática a sua proposta pedagógica. Aliado a essa prerrogativa, o artigo 14 reforça que a elaboração do projeto deve ter a participação dos profissionais da educação, das comunidades escolar e local em conselhos escolares.

O PPP caracteriza-se, também, como um documento jurídico de importância social, pois, de acordo com Garcia e Queiroz (2009), está na base da reforma educacional brasileira iniciada na década de 1990, momento de descentralização de poderes e encargos da esfera central para as locais, ou seja, municípios, escolas e outras instâncias. Desse modo, coube ao Estado regular as ações político-pedagógicas por meio de orientações à escola na elaboração e implementação do seu Projeto Político Pedagógico sendo discutido no âmbito das políticas públicas. Do ponto de vista político-pedagógico Veiga (1995) argumenta que o político se volta para articulações aos compromissos sociopolíticos, ou seja, interesses da população majoritária e o pedagógico para as ações educativas e características que levem as escolas efetuarem seus objetivos e intenções. Veiga (1995, p, 14) completa:

[...] temos que nos alicerçar nos pressupostos de uma teoria pedagógica crítica viável, que parta da prática social e esteja compromissada em solucionar problemas da educação e do

ensino em nossa escola. Uma teoria que subsidie o projeto político-pedagógico e, por sua vez, a prática pedagógica que ali se processa deve estar ligada aos interesses da maioria da população. Faz-se necessário, também, o domínio das bases teórico-metodológicas indispensáveis à concretização das concepções assumidas coletivamente.

O projeto Político pedagógico é um elemento pedagógico capaz de gerar mudanças nas práticas educativas e nos valores que orientam a atuação dos profissionais da educação. Faz parte das batalhas históricas dos educadores por maior autonomia para pensar e construir o trabalho pedagógico e administrativo da escola a partir de concepções e de objetivos próprios, em contraposição a um modelo de educação marcado pela imposição e pelo autoritarismo (GARCIA e QUEIROZ, 2009).

Portanto, percebemos que a construção e organização do Projeto Político Pedagógico devem partir das necessidades e exigências de cada escola. Não compete a instâncias maiores como o Ministério da Educação ou Secretarias de Educação definir um modelo pronto, mas, nortear ações que ajudem na sua organização. É um documento personalizado, de cada escola, não devendo ser copiado de outras instituições, pois possui suas particularidades e necessidades. Não pode ser guardado como apenas um documento burocrático exigido por lei.

A partir das discussões abordadas pelos entrevistados acerca do Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Pe. Edmund Kagerer verificamos os seus elaboradores, os valores que a escola visa seguir, sua missão e visão voltada para um ensino humanizado, que valorize a cultura e a comunidade escolar, contribuindo para formação de lideranças capazes de cooperar com a formação de uma sociedade justa e fraterna. Este instrumento apresenta pontos fortes e frágeis da escola, sugere o uso adequado dos recursos financeiros, pensa a autonomia da escola e a formação continuada dos seus profissionais.

O documento destaca ainda a importância de se enfrentar os desafios do dia a dia escolar de maneira reflexiva e sistematizada. Através de seus objetivos, metodologia e avaliação e escola mostra-se como uma instituição de caráter democrático capaz de formar sujeitos autônomos, conscientes, reflexivos, atuantes e participativos na sociedade. Para isso, necessita contemplar e executar uma prática pedagógica interdisciplinar através de projetos e objetivando levar o aluno a descobrir, reconstruir e posicionar-se frente ao conhecimento.

Nesse percurso teórico do documento e sua relação com a prática desenvolvida na instituição escolar, percebemos que algumas práticas divergem do que está exposto no Projeto Político Pedagógico, conforme analisamos o discurso da coordenadora pedagógica da escola. Para ela a escola luta por uma relação de inclusão, acessibilidade e respeito às pessoas com necessidades especiais, desenvolvendo conversas sobre a importância do respeito ao outro e de buscar meios para a comodidade dos alunos especiais. Entretanto isso ainda não ocorre na escola. Verificamos ainda que o documento enfatiza sobre a participação de um conselho escolar com representantes da comunidade escolar, alunos, professores, funcionários, pais, gestores que são convidados a estarem sempre presentes nas decisões tomadas pela escola, mas foi relatado pela gestora que muitos pais são ausentes e que sua presença na instituição só é marcada quando o filho causa algum problema. Esse é um fato que merece ser refletido dentro de uma escola que busca por um trabalho com vistas a uma gestão democrática.

Vale salientar que a execução de um Projeto Político Pedagógico democrático requer a ciência da verdadeira função da escola e dos atores sociais que ali circulam, da sistemática de avaliação da estrutura de organização do Projeto Político Pedagógico, da reflexão por parte do corpo docente e dos pais a respeito do que se quer desenvolver, alcançar e do que se espera com os resultados obtidos. Senso assim, o PPP da escola depende da ousadia dos seus agentes em assumir-se como tal, partindo do perfil que tem, com o seu cotidiano, seu tempo e espaço no contexto histórico ao qual vive (GADOTTI, 1994)

Considerações finais

Mediante discussões pautadas nesse trabalho, reflexões e análises voltadas para a educação, bem como a gestão democrática e Projeto Político Pedagógico em seus aspectos gerais e especificando essa atuação na nossa escola laboratório, Escola Estadual Pe. Edmund Kagerer, percebemos que a educação vive em um processo construtivo e de mudanças, seguindo as exigências de uma sociedade que está em constantes modificações. E foi a partir dessas modificações da escola, em seu processo auto-gestivo, que se pretendeu uma organização democrática, pressupondo a criação de estruturas de participação e de autonomia, com respeito aos diferentes agentes escolares, promovendo a formação de sujeitos reflexivos, ativos e envolvidos em dar sentido a vida, experiências e em suas relações sociais (DOURADO, 2001).

Esses aspectos levam a Escola Estadual Pe. Edmund Kagerer requerer uma organização centrada nos objetivos da gestão democrática, percebido em algumas de suas práticas e apresentado no Projeto Político Pedagógico da instituição. Mas, observamos também algumas fragilidades já elencadas nesse estudo: a ausência do conhecimento pedagógico no discurso da gestora. Poderíamos atribuir esse fato a sua formação, visto que a gestora tem formação em Letras. Entretanto, sugerimos, nesse caso, que além da capacitação que os gestores escolares recebem, tenham consciência de classe e percebam para quem ele está gerindo aquela escola, mas que, também, cursem outras capacitações, especializações, enriquecendo seu conhecimento pedagógico.

Voltando o olhar para o Projeto Político Pedagógico da escola, sugerimos uma revisão em sua estrutura, contemplando todos os projetos, ações, objetivos desenvolvidos pela escola considerando que é o retrato da escola, não podendo fugir de nenhuma atividade ali desenvolvida.

Enfim, o mais importante é que a escola seja beneficiada pela pesquisa que ora realizamos, que os estudos contribuam para a melhoria da qualidade da gestão da educação, levem os profissionais estudados a refletirem sobre a sua atuação profissional e oportunizem mudanças necessárias à fim de aprimorar o trabalho educativo ali desenvolvido.

#### Referências

- ARAÚJO, Maria de Geilsa de Medeiros. Abordagens sobre a organização da gestão escolar. Caicó/RN, 28 de julho de 2010. Entrevista concedida à Rita de Cássia Dantas de Oliveira.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394. Brasília, 1996.
- DOURADO, Luiz Fernandes. Progestão: como promover, articular e evoluir a ação das pessoas no processo de gestão escolar? Brasília: CONSED, 2001.
- GADOTTI, Moacir. Pressupostos do projeto pedagógico. In: Conferência Nacional de Educação para Todos, 1. Anais. Brasília: MEC, 1994.
- GARCIA, Luciano Terra dos Santos; QUEIROZ, Maria Aparecida. Embates pedagógicos e organizacionais nas Políticas de Educação. Natal, RN: EDUFRN, 2009.
- GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, Secretaria Estadual de Educação e Cultura. Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Padre Edmund Kagerer. Caicó, 2009.
- GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais e a organização da cultura. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1995.
- LIBÂNEO, J. C., OLIVERA, J. F., TOSCHI, M. S. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. – 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- LIMA, Paulo Gomes. Desafios e perspectivas do coordenador pedagógico na educação básica, 2009. Disponível em:<<http://www.scribd.com/doc/12352084/PROF-DR-PAULO-GOMES-LIMA-GESTAO-E-COORDENACAO-EDUCACIONAL>> Acesso em: 01 de outubro de 2010.

LÜCK, Heloísa (org). Gestão escolar e formação de gestores. Brasília: Inep, 2000. Disponível em: <[http://www.inep.gov.br/download/cibec/2000/em\\_aberto/emaberto72.pdf](http://www.inep.gov.br/download/cibec/2000/em_aberto/emaberto72.pdf)> Acesso em: 21 de setembro de 2010.

SABIRATS, Marina. A educação do século XXI: a urgência de uma educação moral. In: IMBERNÓN, Francisco (org.). A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato. Trad. Ernani Rosa. – 2. ed. – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

TORTAJADA, Iolanda; FLECHA, Ramón. Desafios e saídas educativas na entrada do século. In: IMBERNÓN, Francisco (org.). A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato. Trad. Ernani Rosa. – 2. ed. – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org). Projeto político-pedagógico: uma construção possível. Campinas, SP: Papirus, 1995.

## **MONITORIA E DOCÊNCIA SUPERIOR NA UFRN/CERES**

*Profa. Dra. Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas*

Orientadora – [otiliadantas@gmail.com](mailto:otiliadantas@gmail.com) - UFRN/CERES

*Andréia Clarise dos Santos Silva*

Monitora - Curso de Licenciatura em Geografia – [andreia.clarise@yahoo.com](mailto:andreia.clarise@yahoo.com) - UFRN/CERES

*Júlio Cezar Gomes Fonseca*

Monitor – Curso de Licenciatura em Matemática – [juliocezar53@yahoo.com.br](mailto:juliocezar53@yahoo.com.br) - UFRN/CERES

*Milena Fernandes de Araújo*

Monitora – Curso de Pedagogia (Licenciatura) – [milena\\_fernandes88@hotmail.com](mailto:milena_fernandes88@hotmail.com) - UFRN/CERES

### **RESUMO**

A Monitoria na UFRN, um incentivo à formação de professores, tem estimulado a formação crítica dos saberes próprios da docência superior. O estudo visa compreender o pensamento dos professores e cursistas acerca da importância da monitoria. Trata-se de pesquisa de campo que visa conhecer o Programa de Monitoria oferecido pela UFRN, o Plano de Ensino elaborado pelo coordenador, o cotidiano da docência e o que pensam monitores e professores acerca da monitoria. Entrevistaram-se monitores, orientadores e professores e analisaram-se os projetos de ensino. Conforme a legislação vigente na UFRN, a monitoria, um espaço de formação para o monitor e para o professor-orientador, visa contribuir à melhoria da qualidade do ensino. Pensada a partir do processo de ensino, leva ao professor-orientador envolver o monitor no planejamento, na sala de aula e na avaliação dos alunos. A observação, análise e aprofundamento do trabalho permitem ao aluno-monitor sentir-se participante do processo de construção da docência na UFRN. O interesse pela monitoria refere-se: à experiência e ao contato com a docência superior e a possibilidade de o aluno-monitor enriquecer o seu currículo, além do interesse financeiro. Quanto aos docentes, há certo desinteresse por esta função. Trata-se de incentivar à docência superior considerando os saberes, os conhecimentos, as competências e as habilidades.

PALAVRAS-CHAVE: Monitoria. Formação docente. Ensino. UFRN.

Introdução

A UFRN, através do seu Programa de Monitoria, caracteriza-se como incentivadora à formação de professores para o nível superior. As variadas atividades que desenvolve, relacionando teoria e prática, tendem a configurar-se um trabalho acadêmico de renome o qual estimula a habilidade nos componentes curriculares, contribuindo para a formação crítica na graduação em foco e despertar no formando o interesse pela docência na educação superior. Ao realizar o trabalho de monitoria, o formando torna-se conhecedor do seu papel, considerando ser uma experiência importante para o desenvolvimento, no futuro, da sua docência superior. Qual o impacto do modelo de monitoria acadêmica proposto pela UFRN na formação dos seus monitores e na qualidade dos seus Cursos de Graduação? Partindo desse e de outros questionamentos, este estudo objetivou delinear a compreensão de professores e cursistas acerca do papel e da importância da monitoria para a docência superior.

Pretende-se, ainda, com este trabalho, dialogar e encorajar professores que se proponham formular projetos de monitoria dando-lhes a oportunidade de conhecer, previamente, o que seja esse recurso, as normas para sua efetivação, bem como para os 2

monitores e os não-monitores, objetivando, principalmente, despertar o interesse pelo assunto e, posteriormente, pela docência superior.

#### Base metodológica

A base metodológica deste trabalho encontra-se pautada na pesquisa de campo desenvolvida desde o início da monitoria em Didática e Currículos e Programas pelos autores deste artigo (alunos-monitores e orientador/coordenador de monitoria). Nesse sentido, procurou-se conhecer, detalhadamente, o Programa de Monitoria oferecido pela UFRN, o Plano de Ensino elaborado pelo coordenador/orientador, o cotidiano da docência superior, os atuais monitores e professores formadores do CERES/UFRN.

Do ponto de vista da empiria consideramos o CERES/UFRN, Campus de Caicó e Currais Novos como campo da pesquisa. Consequentemente, foram entrevistados 8 professores formadores e 24 monitores. Também foram analisados 18 Projetos de monitoria, sendo 7 em execução até 2009 e 11 concluídos. Além desse material consultou-se a legislação da UFRN que regulamenta a Monitoria.

Através dessa análise podem-se perceber as intenções dos professores ao elaborar um projeto de monitoria e, indiretamente, suas concepções sobre o que vem a ser um projeto dessa natureza, independente da área de atuação que pretenda abranger.

As entrevistas foram realizadas após se fazer o levantamento dos monitores vinculados a projetos de monitoria até 2009. Estas, por sua vez, foram organizadas de modo a demonstrar as concepções dos monitores acerca da monitoria, independentemente de seu tempo de atuação (caso fossem monitores de projeto de ensino renovados ou ingressantes). Os Projetos de ensino foram organizados por ano e se “concluído” ou “em andamento”. As entrevistas realizadas com professores formadores visavam perceber o sentido e a importância da monitoria como atividade de incentivo à docência superior.

#### O que é monitoria?

Inicialmente, partiremos do seguinte questionamento: o que é monitoria? Segundo Nunes (2007), a monitoria acadêmica representa um espaço de formação para o monitor e para o próprio professor orientador, mas também uma ação que visa contribuir com a melhoria da qualidade do ensino. Nunes completa: a monitoria deve ser pensada a partir do processo de ensino. O professor orientador procura envolver o monitor nas fases de planejamento, interação em sala de aula, laboratório ou campo e na avaliação dos alunos e das aulas.

De acordo com a Resolução nº 013/2006 do Conselho Superior da UFRN (CONSEPE), cabe ao monitor cumprir as seguintes atribuições:

- Participar, junto aos professores orientadores, da elaboração do plano de curso dos componentes curriculares;
- Executar as atividades pedagógicas sob a orientação do professor;
- Apresentar no Seminário de Iniciação à Docência os resultados das atividades desenvolvidas no projeto de ensino.

Os monitores não deverão substituir, constantemente, os docentes visto que aqueles são aprendizes aos quais ainda não auferiram os saberes e competências de professor de ensino superior. A Resolução nº 013/2006, em seu Art. 16 destaca que é vedado ao monitor:

- Substituir o professor nas atividades de ministrar aulas, aplicar e corrigir provas;
- Exercer atividade de monitoria em horários coincidentes com o plano de matrícula;

- Desenvolver atividades que não estejam contempladas no projeto de ensino.

O diálogo entre monitor e orientador deve ser aberto. Isso tende a enriquecer o trabalho de preparação da disciplina. Durante as aulas, pode-se compartilhar com o monitor a função de pesquisar sobre assuntos que o docente pretenda abordar durante as aulas, bem como contribuir para a preparação do material didático. O monitor poderá ainda assumir funções de

3

assistência a estudantes nas práticas laboratoriais ou nas atividades de classe solicitadas pelo docente e a responsabilidade por alguns tópicos das aulas e exposição de relatos de experiências.

A relação entre orientador e monitor deve ser de confiança mútua, envolvendo-o nas atividades de aplicação das avaliações. O monitor ainda deve ser estimulado a refletir, permanentemente, sobre a ação e sobre a reflexão na ação. Para tanto, apoiamo-nos em estudos sobre o professor reflexivo de Schön (2000) e Alarcão (2001).

Essa relação entre orientador/coordenador da monitoria e monitor pode ser melhor compreendida a partir dos argumentos de Coulon (1995). Ao entrar e permanecer na Universidade está se filiando a uma instituição, mas também se filia a uma comunidade de saberes e a um estilo de atividade intelectual que tende a compreender o local e o global a partir dos próprios âmbitos socioeconômicos, educativos e culturais. Cabe ao docente, encaminhar os estudantes nesse novo contexto.

Comumente, durante a graduação, os cursistas têm demonstrado pouco interesse pela docência superior. Seu foco de interesse, especialmente dos Licenciados, está em assumir a docência em algum setor da Educação Básica. A docência superior somente se manifesta quando consegue atingir outro patamar na sua formação continuada (mestrado ou doutorado). Há outro aspecto que fragiliza o trabalho docente universitário: o modelo conservador/tecnicista ainda presente em parte dos docentes universitários. Alguns se utilizam de práticas reprodutivistas, dificultando a aprendizagem significativa e uma boa relação em sala de aula.

Para Coulon (2008), a entrada na vida acadêmica é considerada um rito de passagem caracterizado por uma luta pelo poder carregado de determinados sacrifícios. O rito de passagem são processos constituídos em 3 tempos:

- *O tempo do estranhamento* – o universo desconhecido em que o cursista adentra nada tem haver com o ambiente escolar que acaba de abandonar. Não se conhece, ainda, as regras do trabalho acadêmico e intelectual. A sua relação com o tempo é profundamente modificada (aula, carga horária, ano letivo, ritmo de trabalho, sistemática de avaliação etc.);
- *O tempo da aprendizagem* – a adaptação é progressiva e conformada a sua produção. Momento em que se percebe a aprendizagem, a lógica do processo de ensino de cada professor, a cultura universitária etc;
- *O tempo de filiação* – capacidade de compreensão e transgressão das regras estabelecidas naquele ambiente acadêmico.

Nesses processos de passagem, como destaca Coulon (2008), do Ensino Médio para o Ensino Superior, o estudante percebe que obtém sucesso quem se filia a cultura universitária (incorporação das práticas e maneiras de funcionamento da universidade) e quem adquire o *habitus* de estudante que permite ser reconhecido como tal.

Diante deste quadro geral do Ensino Superior é preciso nutrir o interesse pela docência superior desde a graduação e, por isso a monitoria visa, principalmente, despertar o interesse pela carreira docente. É interesse, também:

- Promover a interdisciplinaridade entre os componentes curriculares dos cursos que fazem parte dos projetos de monitoria para significar as aprendizagens construídas no decorrer da formação;
- Perceber a responsabilidade com o ensino e a aprendizagem;

□ Assegurar a autonomia profissional ratificando aos alunos (monitores) bons exemplos de práticas docentes construtivas, reflexivas e interativas;

□ Estimular os outros alunos que não vivenciaram a monitoria, provocando diálogos pertinentes entre a turma e os docentes.

4

Entrelaçando o quadro teórico com os discursos dos monitores, constata-se que a monitoria é importante porque:

- Estabelece o “Primeiro contato com a docência” (E5, E11, E14, E22 e E23)1;
- Proporciona “[...] auxílio ao professor” [...] (E10);
- Promove “incentivo à pesquisa” (E1, E2 e E3).

1 Foram entrevistados 24 monitores aos quais foram denominados na pesquisa de “E = entrevistado”.

Ao serem questionados sobre o papel do monitor e por que escolheram ser monitores, eles responderam unanimemente que auxiliar o professor na prática docente é o seu papel principal, mesmo tendo sido o aspecto financeiro o motivo inicial da escolha pela monitoria. Ou seja, observa-se que o interesse pela monitoria refere-se à experiência e ao contato com a docência superior, a possibilidade de o aluno-monitor enriquecer o seu currículo e efetivar a ideia da flexibilidade curricular, e o interesse financeiro como algo atrativo.

Constatou-se que a sistemática de seleção dos candidatos a monitores foi um tema recorrente entre os entrevistados por considerá-la justa e idônea, isto é, serem avaliados os saberes construídos pelos candidatos em sua formação acadêmica.

Como se estabelece a Monitoria na UFRN?

De um modo geral, o Programa de Monitoria nas universidades brasileiras tem sido incentivador à formação de professores para o nível superior. Como mecanismo acadêmico, a monitoria estimula a habilidade em certas disciplinas contribuindo, assim, para a formação crítica na graduação em foco e despertar, no cursista, o interesse pela docência superior.

Nos anos 2000, as universidades brasileiras redimensionam os seus programas de monitoria instituindo um novo programa denominado “Programa de Iniciação à Docência” visando a qualidade do ensino de graduação e da aprendizagem ali promovidas. Nesse sentido, além de bolsas para alunos, foram incorporados novos valores tais como:

- Despertar para relevância do ensino e da formação de professores para o ensino superior;
- Estimular professores a envolverem os estudantes de graduação no processo de ensino e aprendizagem;
- Inserção da pesquisa e da extensão neste contexto, constituindo-se uma tríade ensino/pesquisa/extensão.

Sobre isso o Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (FORGRAD) considera a monitoria uma inserção pertinente para a formação dos profissionais que se inserem no mercado de trabalho, visto que tende a contextualizar a produção científica e o exercício profissional aos condicionantes da própria sociedade (SANTOS & LINS, 2007).

Na entrada do terceiro milênio é hora das Instituições de Ensino Superior (IES) redimensionarem suas práticas e seus propósitos para atenderem as necessidades da humanidade. Nesse contexto, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), de acordo com seu Plano Geral de Ação – 2007/20011 (2007) e o seu Estatuto (2009), tem procurado atender as novas exigências propostas em alguns de seus objetivos como por exemplo:

- Aperfeiçoar a modernização da gestão universitária, através da consolidação do processo de autoavaliação institucional que subsidie o planejamento e a implantação de medidas que qualifiquem e institucionalizem práticas de gestão acadêmica, baseadas na co-responsabilidade, e que busquem a otimização das atividades e dos serviços desenvolvidos pela comunidade acadêmica;
- Promover a universalização do conhecimento e fomento à interdisciplinaridade.

5

Não obstante, a missão da UFRN consiste em educar, produzir e disseminar o saber universal, contribuindo para o desenvolvimento humano e comprometendo-se com a justiça social, a democracia e a cidadania. Nesse horizonte, se faz necessário um suporte pedagógico capaz de ajudar aos professores compreenderem as potencialidades dos estudantes.

A realização de um trabalho que possibilite a superação das dificuldades de inserção dos cursista ao ensino superior pode ser uma alternativa viável. Percebe-se, ainda, nos estudantes a necessidade de formação de algumas habilidades acadêmicas tais como: leitura, compreensão e elaboração de documentos, livros, artigos, oficinas etc. adentrando o mundo das ideias, relacionando-as à prática visando entender a construção acadêmico-científica da cultura universitária. Tais habilidades levam a promover a inclusão e o acesso ao conhecimento como ferramenta da formação profissional. E os Projetos de Ensino, através da prática de monitoria promovem esses avanços.

No Art. 4º do Estatuto da UFRN (2009), também, encontram-se propósitos reforçadores do que se pretende com a formação superior nesta universidade:

- Desenvolver, de modo plural, um processo formativo em diferentes campos do saber necessários à compreensão da natureza e da cultura;
- Contribuir para o progresso, nos diversos ramos do conhecimento, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão;
- Desenvolver e difundir o conhecimento, tendo em vista preparar o indivíduo para o exercício da reflexão crítica e participação na produção, sistematização e desenvolvimento do saber;
- Desenvolver e difundir a pesquisa científica, objetivando o avanço do conhecimento teórico e prático, em seu caráter universal e autônomo, contribuindo para a solução dos problemas sociais, econômicos e políticos, nacionais e regionais, e para elevação do nível de vida do povo brasileiro.

Dante destas expectativas, os projetos de ensino executados pela UFRN visam: atender as demandas desta instituição, bem como as especificidades das Propostas Pedagógicas de cada Curso, do interesse pedagógico dos professores responsáveis por cada Projeto de ensino, dos cursistas e da comunidade beneficiada.

No CERES foram encontrados 18 Projetos de Ensino, sendo 11 deles concluídos e 7 em execução. O quadro 01 destaca uma visão panorâmica do que se fez em Projetos de ensino durante o período 2007/2008. Percebe-se que o Departamento de Ciências exatas e aplicadas (DECEA) promoveu um número significativo de projetos de ensino, tais como:

- Projeto de monitoria para as disciplinas de Introdução à Microinformática;
- Ensino de Teorias dos números e Álgebra abstrata;
- Desvendando o cálculo de uma variável;
- Projeto de monitoria da disciplina Teoria da Contabilidade;
- Planejamento conjunto;
- Projeto de monitoria na disciplina Análise das demonstrações contábeis.

Em seus Projetos de ensino, reforçam a necessidade da monitoria como estratégia de recuperação dos estudos visando à melhoria da aprendizagem dos alunos, bem como incentivar para a docência superior. 6

Quadro 01 – Projetos de Ensino (monitoria) concluídos até 2008

Nº	TÍTULOS DOS PROJETOS	DOCENTES ENVOLVIDOS	DISCENTES ENVOLVIDOS	COMPONENTE CURRICULAR
01	História e pedagogia: uma proposta de interação e de prática docente. <sup>2</sup>	4	13	Seminário de História do Brasil I e Métodos e técnicas de pesquisa Didática II Fundamentos teórico-metodológicos da coordenação pedagógica História da África História antiga História medieval I História medieval II
02	Projeto de monitoria para as disciplinas de introdução a microinformática	2	2	Introdução aos microcomputadores Aplicativos em microcomputadores Introdução a microinformática
03	Texto e tela: interações dialógicas entre literatura e cinema.	2	-3	Literatura portuguesa I Literatura portuguesa II Literatura brasileira II Literatura portuguesa V
04	Fotointerpretar do o Seridó potiguar. (Este projeto foi renovado) <sup>4</sup>	2	-	Estudos cartográficos I Estudos cartográficos II Aerofotogrametria e fotointerpretação Fundamentos de

geomorfologia  
hidrografia

05	Faces e recortes da história: a pesquisa e a docência	2	4
06	Foto-geografia: revelando a desertificação no Seridó.	2	-
07	Ensino de teoria dos números e álgebra abstrata	2	5
08	Desvendando o cálculo de uma variável	2	2
09	Cenários da pedagogia: o pedagogo no museu	2	-
10	Projeto de monitoria da disciplina teoria da contabilidade	1	1
11	Monitoria de introdução à ciência do direito: contribuição para a iniciação	1	1

## **GESTOR ESCOLAR DO MUNDO CONTEMPORÂNEO**

Luciana Gouveia Machado – Pedagoga e Pós-Graduada do Curso de Pedagogia Empresarial Estratégica – [lupedagogiaemp@gmail.com](mailto:lupedagogiaemp@gmail.com)

Anderson Wagner Silva Guilherme – Pedagogo e Pós-Graduando do Curso de Pedagogia Empresarial Estratégica – [wagneranderson4@hotmail.com](mailto:wagneranderson4@hotmail.com)

É pensando nas constantes mudanças do mundo globalizado, e do papel da gestão no âmbito escolar, que surge a necessidade de ações e atitudes dos gestores voltadas para o capital humano. Tendo por objetivo apresentar perspectivas fundamentais para a prática do gestor no mundo contemporâneo, o presente trabalho vai além das formalidades inerentes ao cargo e aposta numa postura que englobe na ação do gestor as perspectivas de democracia, liderança, motivação e atitude. O gestor, assim, deverá ser capaz de descobrir o potencial de cada profissional de sua escola, e de modo geral saber lidar com os desafios do cotidiano institucional. Porém, tais habilidades, serão construídas gradativamente, com o ajuda dos demais funcionários, e por não se tratar de algo acabado, estará sempre se renovando através das trocas de experiências e da vivencia do cotidiano escolar. É pensando neste ideal de gestão, que o gestor, reformula-se e se recria a cada instante em busca de suas próprias características, que lhe permitam através de uma boa gestão criar sua própria identidade e por consequência um diferencial positivo no mercado de trabalho. O ambiente organizacional contemporâneo, deste modo, solicita um individuo pensante, criativo, analítico, com habilidade para resolução de problemas e tomadas de rápidas decisões, com capacidade de trabalhar em equipe e em total contato com as constantes mudanças do tempo moderno. O referente trabalho terá sua metodologia baseada em pesquisas bibliográficas, o que levará ao leitor uma nova visão da necessidade de profissionais não apenas capacitados nas questões administrativas, mas também e principalmente capacitado nas questões humanas e sociais. Cabendo ao gestor do mundo contemporâneo o papel de utopista, sonhador e agente modificador da realidade social; pois é dele o cargo e a função de articulador e líder em constante mediação.

Palavras-chave: gestor; liderança; motivação; atitude.

## **A BRINQUEDOTECA: EDIFICANDO O CONHECIMENTO MATEMÁTICO NA CRIANÇA**

Albanice dos Santos Souza

Licencianda em Pedagogia

Depto. de Educação/DEDUC/UFRN/CERES/CAICÓ

ba.nice@hotmail.com

Gilnária Cristina de Lira Góis

Graduanda em Pedagogia

Depto. de Educação/DEDUC/UFRN/CERES/CAICÓ

gilnarialira@hotmail.com Profa. Dra. Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas Profa.

Dra./Orientadora      Depto.      de      Educação/DEDUC/UFRN/CERES/CAICÓ

otiliadantas@gmail.com

### **Resumo**

A construção do conhecimento da criança é um tema importante para o estudioso sobre a aprendizagem. Como o ser humano constrói seu conhecimento? Como as brincadeiras contribuem para o processo de aprendizagem dos infantes? Como explorar pedagogicamente a curiosidade da criança? A oficina “Fábrica de doces” destinada a crianças entre 8 a 10 anos da Escola Estadual Pe. Edmund Kagerer em Caicó, RN foi planejada visando compreender como ocorre a construção do conhecimento das crianças e como acontece a mobilização dos seus saberes e habilidades. Nesta oficina oportunizou-se a revisão dos conhecimentos matemáticos, habilidades e atitudes a partir da confecção de docinhos de leite explorando, simultaneamente, os conhecimentos matemáticos apreendidos em sala de aula além de ter proporcionado o desenvolvimento da motricidade fina, a interação, o estímulo, o autocontrole e a criatividade. Constatamos que a construção do conhecimento ocorre muito particularmente em cada sujeito e que cabe ao professor explorar estas diversas capacidades, respeitando o estilo e o ritmo de cada aprendiz. A ênfase no ensino mediacional tende a facilitar a (re)construção do conhecimento pelo aprendiz.

**Palavras-chave:** *Construção do conhecimento, Criança, Aprendizagem, brinquedoteca.*

### **Introdução**

O estudo intervencional partiu de alguns questionamentos oriundos durante as aulas de Didática ministradas para licenciandos de Pedagogia e Matemática. Questionamos: como o ser humano constrói seu conhecimento? Como os brinquedos e brincadeiras contribuem para o processo de aprendizagem dos infantes? Como explorar pedagogicamente a curiosidade da criança?

Partindo destes questionamentos foi elaborado um projeto de extensão que pudesse proporcionar aos pesquisadores um momento de averiguação da aprendizagem das crianças. Algo semelhante a um laboratório de pesquisas pedagógicas destinados aos estudos didático-pedagógicos e matemáticos, mas que pudesse, também, contribuir com a escola campo da pesquisa, especialmente como reforço dos conhecimentos matemáticos destinados a Província Brasil. Neste laboratório as crianças seriam

provocadas através de situações-problema oportunizando-as a pensar e tirar conclusões fazendo uso dos seus conhecimentos prévios. Sendo assim, a Fábrica de doces favoreceu as crianças aprenderem a confeccionar doces de leite usando os conteúdos matemáticos previamente estudados na escola.

Comumente encontramos inúmeras reclamações de pais e professores sobre as dificuldades das aprendizagens das crianças. Também nos deparamos com práticas docentes desinteressantes e pouco criativas. Através de pesquisas realizadas com professores e alunos, tem-se percebido que a maneira como aqueles tem ensinado demonstra certa fragmentação quanto ao conhecimento trabalhado na escola. Parece haver desconhecimento quanto à construção do conhecimento, especialmente no que se refere à noção de Zona de Desenvolvimento Proximal. Igualmente, parece não considerarem as bases da Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem abordadas por Piaget, Vygotsky, Ausubel e outros.

Considerar os fundamentos da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem é vital para a sua apreensão e o brincar, no nosso entendimento, é um mediador importante para a aprendizagem do ser humano, em especial, para a criança. Considerando estes argumentos nos propomos neste trabalho relatar uma experiência realizada com crianças de 8 a 10 anos que se apresentam no Estágio Operacional Concreto, conforme estudos de Piaget (1990). Para ilustrar o estudo apresentamos algumas estatísticas acerca do perfil dessas crianças.

A oficina “Fábrica de doces” foi realizada com 38 crianças entre 8 a 10 anos estudantes da Escola Estadual Pe. Edmund Kargerer em Caicó, RN. Agregou-se a este trabalho a parceria de alunos dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia e Matemática do CERES/UFRN.

#### Objetivos

Nosso objetivo neste estudo visa socializar os resultados de um trabalho interdisciplinar que oportunizou investigarmos a construção do conhecimento matemático de crianças com idade entre 8 a 10 anos e refletir sobre suas iniciativas quanto à resolução de problemas matemáticos evidenciados durante a oficina.

#### Material e métodos

Para compreender a aprendizagem e como esta se desenvolve no aprendiz preferiu-se mergulhar nos conhecimentos da Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem para, assim, do ponto de vista da Pedagogia e da educação matemática, propor alternativas de práticas didático-pedagógicas capazes de superar as dificuldades supramencionadas. Para tanto, utilizou-se o brincar como mediador para a construção do conhecimento matemático do aprendiz.

A aprendizagem é o que torna o homem diferente dos outros animais. Para ele é preciso enfrentar alguns desafios como a aprendizagem de regras para viver em culturas diferentes e a capacidade de apoio no conhecimento transmitido anteriormente. Somos a única espécie capaz de nos colocar no lugar dos outros e compreender suas intenções (BELSKY, 2010).

Ao analisar a construção histórica do conhecimento matemático, percebe-se que o mesmo tem sido elaborado a partir da tentativa do homem de compreender e atuar em seu mundo. Como, na Grécia Antiga, berço da Matemática, somente alguns tinham acesso ao conhecimento formal, os escribas eram considerados homens especiais, dotados de inteligência acima da média, por serem os únicos capazes de decifrar e

desfrutar dos conhecimentos geométricos e aritméticos da época, que muitas vezes eram complexos como o sistema de numeração grego e egípcio. A escola pitagórica muito contribuiu para esse pensamento, pois, formada por aristocratas, defendia o número como sendo a essência de tudo o que existe. Segundo Miorim (1998), esta escola foi responsável pela introdução da concepção, existente até hoje, de que os homens que trabalham com os conceitos matemáticos são superiores aos demais.

Hoje, percebe-se, ainda, a idéia de que poucos conseguirão apropriar-se do conhecimento matemático, que, ainda para muitos é considerado difícil e complexo. O aluno, ao chegar à escola, já apresenta certo temor acerca desse conhecimento, sentindo-se incapaz. Tal idéia é legitimada pela postura pedagógica do professor, que se vê como dono do saber, não tem uma escuta às necessidades de seus alunos e faz questão de reforçar a heteronomia deles, não lhes propiciando um fazer, pois acredita que aprender é “saber na ponta da língua” o que foi ensinado.

Vygotsky (1991), ao estudar a consciência e os traços específicos do comportamento humano percebe que tudo que é especificamente humano e distingue o homem de outras espécies animais, originam-se de sua vida em sociedade. O modo como o homem atua, entende e explica o meio, as relações, a si e ao outro vão se constituindo nas suas relações sociais. Para Vygotsky (1980) as atividades que a criança realiza, interpretada pelo adulto, adquirem significado no sistema de comportamento social do grupo a que pertence.

No processo interativo, as reações naturais (herdadas biologicamente) de resposta aos estímulos do meio (tais como percepção, memória, ações reflexas, reações automáticas e as associações simples) entrelaçam-se aos processos culturalmente organizados e vão se transformando em modos de ação, de relação e de representação characteristicamente humanos. Somente por volta dos 9 anos, na *idade escolar*, a criança, com os lobos frontais em estado de depuração, é capaz de compreender operações de divisão, seguir regras, dominar certas habilidades físicas e de inibir certos impulsos. Estas crianças estão no Estágio das Operações Concretas, definido por Piaget (1990). O pensamento operacional concreto é acentuado pelo que as crianças possuem: a capacidade de raciocinar sobre o mundo de uma forma mais lógica e madura. A descentralização nas tarefas de conservação nesta fase leva a criança a ser capaz de olhar além das aparências imediatas, considerando várias dimensões de um objeto ou substância bem como domina noções de classificação e seriação.

Consideramos que a aprendizagem ou construção do conhecimento é um processo importante de interação e de influência mútua entre os conceitos espontâneos (as descobertas) e os conceitos científicos (adquiridos por meio do ensino). No processo de ensino e aprendizagem, ou seja, no desenvolvimento conceitual, como quer Vygotsky (1980), os conceitos espontâneos geram uma força intrínseca (do interior do aprendiz) enquanto os conceitos científicos uma força extrínseca (dos mediadores externos ao aprendiz). As proposições de Vygotsky (1980; 1991) acerca do processo de formação de conceitos nos remetem à discussão das relações entre pensamento e linguagem, à questão da mediação cultural no processo de construção de significados por parte do indivíduo, ao processo de internalização e ao papel da escola na transmissão de conhecimentos de natureza diferente daqueles aprendidos na vida cotidiana, ou seja, da aprendizagem.

Na medida em que ocorre a relação entre desenvolvimento e aprendizagem (funções psicológicas superiores) o aprendiz vai tendo acesso a níveis mais altos de desenvolvimento requerendo, sempre, a realização de certas aprendizagens. Estas funções psicológicas superiores começam no coletivo para depois se instalar no plano estritamente individual. Na oficina podemos constatar que os alunos já possuindo

conhecimentos prévios sobre o conteúdo ali proposto, foram produzidos os reforçadores da aprendizagem pelas professoras na oficina, produzindo assim, saltos de aprendizagem.

Para Vygotsky (1991) a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) detalha o caráter bidirecional das relações entre desenvolvimento e aprendizagem. É, portanto, a diferença existente entre o nível do que o aprendiz é capaz de fazer com a ajuda dos outros e o nível das tarefas que pode fazer de maneira independente. As capacidades que já possuímos encontram-se no nível de desenvolvimento real. São aquelas capacidades que utilizamos de maneira individual e autônoma cujo desenvolvimento encontra-se realizado. O nível de desenvolvimento potencial refere-se às capacidades que se espera alcançar com ajuda de pessoas experientes. Geralmente, parte da escola, da família, etc. Assim, o nível de desenvolvimento real condiciona o nível de desenvolvimento proximal que irá tornar-se desenvolvimento real.

O ensino deve ser dirigido para criar zonas de desenvolvimento proximal, atuando como motor de desenvolvimento. Para Vygotsky (1980) o bom ensino é o que avança ao desenvolvimento. Neste sentido se percebe a construção do conhecimento a partir do que o sujeito consegue representar pessoalmente o que aprendeu. Não de modo impresso de fora para dentro, mas mobilizando os seus conhecimentos prévios e reorganizando o que ele já sabe, para assim promover a aprendizagem significativa (MAURI, 2006).

Pensando nestes argumentos, preparamos uma oficina destinada a crianças visando experimentar, na prática, o que os estudiosos da construção do conhecimento afirmam.

A oficina Fábrica de Doces foi planejada para 10 crianças de 8 a 10 anos, alunos da Escola Estadual Pe. Edmund Kagerer com uma carga horária de 4 horas. Todavia, a demanda superou as nossas expectativas nos fazendo realizar outra edição perfazendo um total de 28 crianças a participarem das duas edições. Realizamos a primeira oficina na escola supracitada, sendo a segunda realizada nas instalações da UFRN/CERES, Campus de Caicó. Participaram das oficinas 11 meninos e 17 meninas cursando entre o 3º ao 5º ano, conforme destaca o quadro 01.

QUADRO 01: NÚMERO DE CRIANÇAS POR SÉRIE/ANO

GÊNERO	SÉRIE/ANO	TOTAL	
	3º	4º	5º
Masculin o	3	4	4
Feminino	1	8	8
TOTAL	4	12	12
			11
			17
			28

## **AUTORIDADE, LIBERDADE E AUTONOMIA: REFLEXÕES SOBRE A ATUAÇÃO DO EDUCADOR NO AMBIENTE PEDAGÓGICO**

Francisca Luana Laurentino Negreiros Lima

Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará- UECE; Bolsista FUNCAP, grupo de pesquisa sobre: PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE DOS ALUNOS DAS LICENCIATURAS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ: interferências do hábitus e da representação social de magistério do grupo pesquisado [luana.llima@hotmail.com](mailto:luana.llima@hotmail.com)

O presente artigo visa instigar a reflexão acerca da autoridade, da liberdade e da construção da autonomia; elementos que devem fazer parte da prática docente. Este estudo foi realizado com o intuito de expor o verdadeiro significado das expressões Autoridade e Liberdade e as relações que devem ser fundadas a partir do equilíbrio entre estes dois elementos. Com base nesses objetivos, o trabalho em foco convida os educadores em exercício a repensar sobre a sua prática educativa e àqueles que estão em processo de formação a analisar sobre qual postura adotar em sua futura atuação pedagógica. As reflexões desenvolvidas, revelam a preocupação com o fazer docente e a importância da criticidade que deve ser permanentemente testemunhada em teoria e prática em conjunto com a valorização do papel social do professor. Estas análises incentivam o repensar de questões como o resgate da auto-estima de muitos educadores que se vêem derrotados na luta por seus direitos e a motivação pelo esforço na mudança estrutural e funcional da educação brasileira que, corrompida pelas influências da ideologia dominante, acaba por se desviar dos caminhos que trazem a liberdade, a dignidade, o respeito e a alegria inerentes a ela.

Palavras-chave: Autoridade, Liberdade, Autonomia, Docência.

## **“É MAIS FÁCIL ESQUECER AS COISAS ATUAIS QUE AS DO PASSADO” (D. Nete). DAS VIVÊNCIAS, DAS MEMÓRIAS.**

Amélia Soares André

Docente de Pedagogia - UVA

amelimel@yahoo.com.br

Francisco Irapuan Ribeiro,

Docente de Educação Física - UVA

Irapuan.saude@hotmail.com

Marcos Adriano Barbosa de Novaes

Graduando de Pedagogia - UVA

marcos\_abn2008@hotmail.com

### **PALAVRAS-CHAVE**

Educação; História e Memória.

O distrito de Jordão está situado a 17 km do Município de Sobral. Dentre a população existente, os idosos têm entre suas peculiaridades vivências culturais intrínsecas em seu próprio empirismo, fator motivante para este trabalho que se encontra em andamento, considerando a participação no MEDUC - Grupo de Pesquisa de História e Memória Social da Educação e da Cultura, da Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA que tem como um de seus focos, a memória, provocando a necessidade de investigações relacionadas ao tema. Amado (2006), ao citar que em relação a própria memória coletiva vem se convertendo cada vez mais em objeto de estudo, corrobora com a relevância desta pesquisa. A pesquisa em andamento intenciona investigar as diversas manifestações de conceito sobre educação, a partir dos relatos de histórias de vida dos idosos no Distrito de Jordão, do município de Sobral do estado do Ceará, observando aspectos como educação, trabalho, lazer e arte. O trato metodológico tem encontrado recursos na pesquisa participante citada por Silva (2008), onde o próprio investigador se coloca junto aos investigados, portanto, os dados foram colhidos a partir de conversas pautadas nas falas de cinco idosos residentes no distrito de Jordão sobre suas lembranças e esquecimentos da educação de antes e de hoje. Ressalta-se que essa experiência foi socializada no grupo de estudo bem como, das oficinas do MEDUC, como também entrevistas orais realizadas junto aos idosos em questão. Buscou-se refletir sobre os fatores envolvidos nas suas memórias para a construção de sua concepção de educação a fim de comparar com as que se apresentam no mundo contemporâneo, além de, compreender como essas experiências contribuíram para formação de sua identidade e da comunidade em que vivem. Informações relatadas a partir dos idosos têm demonstrado que as novas manifestações educacionais prejudicam o aprendizado por ter perdido o caráter punitivo do método tradicional, além de, as práticas de lazer terem sido substituídas pelo trabalho infantil, fato que repercute na diminuição de representações artísticas como os 'dramas' (teatro de outrora), considerando que era no espaço escolar que os mesmos ocorriam.

### **REFERÊNCIAS**

- AMADO, Janaina. FERREIRA, Marieta de Moraes (Coord.). Uso & abusos da história oral. 8., ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.
- SILVA, José Maria da. Apresentação de trabalho acadêmicos: normas e técnicas. 3. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

## **A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E O TRABALHO PEDAGÓGICO: UMA REFLEXÃO A PARTIR DOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UERN**

Joyceana Carneiro de melo – Graduanda 8º Período – joyceana.melo@hotmail.com - UERN  
Simone Batista Costa – Graduanda 8º Período – simonebcsarmento@hotmail.com - UERN  
Arilene Maria Soares de Medeiros – Professora Orientadora – arilene.medeiros@bol.com.br - UERN

### **Resumo**

O texto irá discutir a gestão escolar democrática tentando demonstrar a importância da mesma para o trabalho pedagógico, pois a concepção de gestão influí diretamente nas práticas da escola, as mesmas irão indicar como o gestor concebe sua responsabilidade em gerir a escola para que se alcance as metas de todos que fazem parte da escola. O objetivo é compreender as diferentes concepções de gestão escolar, a natureza do trabalho pedagógico e como os futuros profissionais da educação poderão relacionar a teoria e prática, sabendo-se que a teoria e prática não podem ser dissociáveis. O presente artigo foi elaborado a partir de revisões bibliográficas dos autores Paro, Fortuna e Libâneo, dentre outros, refletindo e tentando fazer relações entre o pensamento dos mesmos sobre a Gestão escolar Democrática, o trabalho pedagógico e os Estágios Supervisionados do curso de Pedagogia da UERN. Nas escolas públicas em que realizamos os estágios, percebemos as dificuldades das mesmas em desenvolverem uma Gestão Escolar Democrática, de modo que a escola tenha condições de estabelecer uma interação com a sociedade, pois existem algumas limitações e a principal delas é a centralização do poder pelo gestor, impossibilitando a participação coletiva de funcionários, pais e alunos nas tomadas de decisões e outro fator importante é muitas vezes a falta de conhecimento do gestor em relação ao processo complexo do trabalho pedagógico, que não se restringe à sala de aula e à escola, não compreendendo qual o papel do professor e aluno nesse processo. Portanto, é de suma importância que a escola desenvolva uma gestão escolar democrática que efetivamente ocorra o trabalho coletivo com a participação de todos na realização das atividades da escola, todos os funcionários e alunos e a comunidade devem estar participando do trabalho da escola e que professor e aluno compreendam o processo do trabalho pedagógico, pois o aluno se constitui um agente ativo na construção do saber e interfere diretamente no processo.

Palavras – chaves: Gestão Democrática. Trabalho Pedagógico. Educação.

**GT 10 – Universidade: políticas educativas e ensino superior.**

**POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA DA UFRN/CERES**

**Dra. Otilia Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas**  
[otiliadantas@gmail.com](mailto:otiliadantas@gmail.com)

UFRN/CERES/Curso de Matemática – Orientadora

**Patrícia dos Santos Cunha**  
[patriciaanj\\_js@hotmail.com](mailto:patriciaanj_js@hotmail.com)

UFRN/CERES/Curso de Matemática – Professora

**Maria Aparecida de Souza Dantas**  
[aparecida.gatta@hotmail.com](mailto:aparecida.gatta@hotmail.com)

UFRN/CERES/Curso de Matemática – Graduanda

**José Geraldo de Medeiros Júnior**  
[geraldo\\_sjs@hotmail.com](mailto:geraldo_sjs@hotmail.com)

UFRN/CERES/Curso de Matemática – Graduando

**Resumo:** Este trabalho<sup>1</sup> tem como objetivo analisar os documentos curriculares oficiais para a formação docente (Licenciatura em Matemática) em curso. Selecionamos alguns documentos, nacionais e locais, que em nosso entender, influenciaram, na última década, a formação docente em matemática. A opção por estes documentos assentou no destaque que estes mereceram na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em especial no Centro de Ensino Superior do Seridó em Caicó/RN. Para cada um deles, procuramos fazer uma leitura focada no que se refere à formação, ao ensino, à aprendizagem, ao planejamento e à avaliação, visando destacar qual a importância relativa que lhes foram atribuídas. Nos resultados, optamos por trasejar uma análise comparativa entre os documentos e evidenciar as evoluções emergentes. Apontamos os limites epistemológicos, pedagógicos e metodológicos das orientações curriculares para a formação de professores em Matemática; demonstramos as consistências e incongruências internas presentes nos discursos oficiais, mas propomos alternativas de superação das dificuldades encontradas.

**Palavras-chave:** Formação. Ensino. Aprendizagem. Planejamento. Avaliação.

**Introdução**

As políticas de educação no Brasil têm direcionado a formação superior em todas as universidades brasileiras, sejam de natureza pública ou privada. Para tanto, o Ministério de Educação tem tomado algumas iniciativas de planejamento e supervisão dos Cursos destas universidades. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), as Diretrizes Curriculares Nacionais para as Licenciaturas, os Projetos Pedagógicos dos Cursos e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), dentre outros, são documentos oficiais reguladores/controladores do que pretende as políticas de educação brasileira.

Dante deste quadro decidimos investigar a formação de professores de matemática tomando como referências os principais documentos curriculares oficiais supracitados, trasejar uma análise comparativa entre estes documentos e evidenciar as evoluções emergentes.

A pesquisa partiu do interesse e preocupação dos cursistas do Componente Curricular “Didática” oferecido ao Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal

## A BRINQUEDOTECA: EDIFICANDO O CONHECIMENTO MATEMÁTICO NA CRIANÇA

Albanice dos Santos Souza

Licencianda em Pedagogia

Depto. de Educação/DEDUC/UFRN/CERES/CAICÓ

ba.nice@hotmail.com

Gilnária Cristina de Lira Góis

Graduanda em Pedagogia

Depto. de Educação/DEDUC/UFRN/CERES/CAICÓ

gilnarialira@hotmail.com Profa. Dra. Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas Profa.

Dra./Orientadora      Depto.      de      Educação/DEDUC/UFRN/CERES/CAICÓ

otiliadantas@gmail.com

## Resumo

A construção do conhecimento da criança é um tema importante para o estudos sobre a aprendizagem. Como o ser humano constrói seu conhecimento? Como as brincadeiras contribuem para o processo de aprendizagem dos infantes? Como explorar pedagogicamente a curiosidade da criança? A oficina “Fábrica de doces” destinada a crianças entre 8 a 10 anos da Escola Estadual Pe. Edmund Kagerer em Caicó, RN foi planejada visando compreender como ocorre a construção do conhecimento das crianças e como acontece a mobilização dos seus saberes e habilidades. Nesta oficina oportunizou-se a revisão dos conhecimentos matemáticos, habilidades e atitudes a partir da confecção de docinhos de leite explorando, simultaneamente, os conhecimentos matemáticos apreendidos em sala de aula além de ter proporcionado o desenvolvimento da motricidade fina, a interação, o estímulo, o autocontrole e a criatividade. Constatamos que a construção do conhecimento ocorre muito particularmente em cada sujeito e que cabe ao professor explorar estas diversas capacidades, respeitando o estilo e o ritmo de cada aprendiz. A ênfase no ensino mediacional tende a facilitar a (re)construção do conhecimento pelo aprendiz.

Palavras-chave: *Construção do conhecimento, Criança, Aprendizagem, brinquedoteca.*

## Introdução

O estudo interventivo partiu de alguns questionamentos oriundos durante as aulas de Didática ministradas para licenciandos de Pedagogia e Matemática. Questionamos: como o ser humano constrói seu conhecimento? Como os brinquedos e brincadeiras contribuem para o processo de aprendizagem dos infantes? Como explorar pedagogicamente a curiosidade da criança?

Partindo destes questionamentos foi elaborado um projeto de extensão que pudesse proporcionar aos pesquisadores um momento de averiguação da aprendizagem das crianças. Algo semelhante a um laboratório de pesquisas pedagógicas destinados aos estudos didático-pedagógicos e matemáticos, mas que pudesse, também, contribuir com a escola campo da pesquisa, especialmente como reforço dos conhecimentos matemáticos destinados a Provinha Brasil. Neste laboratório as crianças seriam

provocadas através de situações-problema oportunizando-as a pensar e tirar conclusões fazendo uso dos seus conhecimentos prévios. Sendo assim, a Fábrica de doces favoreceu as crianças aprenderem a confeccionar doces de leite usando os conteúdos matemáticos previamente estudados na escola.

Comumente encontramos inúmeras reclamações de pais e professores sobre as dificuldades das aprendizagens das crianças. Também nos deparamos com práticas docentes desinteressantes e pouco criativas. Através de pesquisas realizadas com professores e alunos, tem-se percebido que a maneira como aqueles tem ensinado demonstra certa fragmentação quanto ao conhecimento trabalhado na escola. Parece haver desconhecimento quanto à construção do conhecimento, especialmente no que se refere à noção de Zona de Desenvolvimento Proximal. Igualmente, parece não considerarem as bases da Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem abordadas por Piaget, Vygotsky, Ausubel e outros.

Considerar os fundamentos da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem é vital para a sua apreensão e o brincar, no nosso entendimento, é um mediador importante para a aprendizagem do ser humano, em especial, para a criança. Considerando estes argumentos nos propomos neste trabalho relatar uma experiência realizada com crianças de 8 a 10 anos que se apresentam no Estágio Operacional Concreto, conforme estudos de Piaget (1990). Para ilustrar o estudo apresentamos algumas estatísticas acerca do perfil dessas crianças.

A oficina “Fábrica de doces” foi realizada com 38 crianças entre 8 a 10 anos estudantes da Escola Estadual Pe. Edmund Kargerer em Caicó, RN. Agregou-se a este trabalho a parceria de alunos dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia e Matemática do CERES/UFRN.

#### Objetivos

Nosso objetivo neste estudo visa socializar os resultados de um trabalho interdisciplinar que oportunizou investigarmos a construção do conhecimento matemático de crianças com idade entre 8 a 10 anos e refletir sobre suas iniciativas quanto à resolução de problemas matemáticos evidenciados durante a oficina.

#### Material e métodos

Para compreender a aprendizagem e como esta se desenvolve no aprendiz preferiu-se mergulhar nos conhecimentos da Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem para, assim, do ponto de vista da Pedagogia e da educação matemática, propor alternativas de práticas didático-pedagógicas capazes de superar as dificuldades supramencionadas. Para tanto, utilizou-se o brincar como mediador para a construção do conhecimento matemático do aprendiz.

A aprendizagem é o que torna o homem diferente dos outros animais. Para ele é preciso enfrentar alguns desafios como a aprendizagem de regras para viver em culturas diferentes e a capacidade de apoio no conhecimento transmitido anteriormente. Somos a única espécie capaz de nos colocar no lugar dos outros e compreender suas intenções (BELSKY, 2010).

Ao analisar a construção histórica do conhecimento matemático, percebe-se que o mesmo tem sido elaborado a partir da tentativa do homem de compreender e atuar em seu mundo. Como, na Grécia Antiga, berço da Matemática, somente alguns tinham acesso ao conhecimento formal, os escribas eram considerados homens especiais, dotados de inteligência acima da média, por serem os únicos capazes de decifrar e

desfrutar dos conhecimentos geométricos e aritméticos da época, que muitas vezes eram complexos como o sistema de numeração grego e egípcio. A escola pitagórica muito contribuiu para esse pensamento, pois, formada por aristocratas, defendia o número como sendo a essência de tudo o que existe. Segundo Miorim (1998), esta escola foi responsável pela introdução da concepção, existente até hoje, de que os homens que trabalham com os conceitos matemáticos são superiores aos demais.

Hoje, percebe-se, ainda, a idéia de que poucos conseguirão apropriar-se do conhecimento matemático, que, ainda para muitos é considerado difícil e complexo. O aluno, ao chegar à escola, já apresenta certo temor acerca desse conhecimento, sentindo-se incapaz. Tal idéia é legitimada pela postura pedagógica do professor, que se vê como dono do saber, não tem uma escuta às necessidades de seus alunos e faz questão de reforçar a heteronomia deles, não lhes propiciando um fazer, pois acredita que aprender é “saber na ponta da língua” o que foi ensinado.

Vygotsky (1991), ao estudar a consciência e os traços específicos do comportamento humano percebe que tudo que é especificamente humano e distingue o homem de outras espécies animais, originam-se de sua vida em sociedade. O modo como o homem atua, entende e explica o meio, as relações, a si e ao outro vão se constituindo nas suas relações sociais. Para Vygotsky (1980) as atividades que a criança realiza, interpretada pelo adulto, adquirem significado no sistema de comportamento social do grupo a que pertence.

No processo interativo, as reações naturais (herdadas biologicamente) de resposta aos estímulos do meio (tais como percepção, memória, ações reflexas, reações automáticas e as associações simples) entrelaçam-se aos processos culturalmente organizados e vão se transformando em modos de ação, de relação e de representação characteristicamente humanos. Somente por volta dos 9 anos, na *idade escolar*, a criança, com os lobos frontais em estado de depuração, é capaz de compreender operações de divisão, seguir regras, dominar certas habilidades físicas e de inibir certos impulsos. Estas crianças estão no Estágio das Operações Concretas, definido por Piaget (1990). O pensamento operacional concreto é acentuado pelo que as crianças possuem: a capacidade de raciocinar sobre o mundo de uma forma mais lógica e madura. A descentralização nas tarefas de conservação nesta fase leva a criança a ser capaz de olhar além das aparências imediatas, considerando várias dimensões de um objeto ou substância bem como domina noções de classificação e seriação.

Consideramos que a aprendizagem ou construção do conhecimento é um processo importante de interação e de influência mútua entre os conceitos espontâneos (as descobertas) e os conceitos científicos (adquiridos por meio do ensino). No processo de ensino e aprendizagem, ou seja, no desenvolvimento conceitual, como quer Vygotsky (1980), os conceitos espontâneos geram uma força intrínseca (do interior do aprendiz) enquanto os conceitos científicos uma força extrínseca (dos mediadores externos ao aprendiz). As proposições de Vygotsky (1980; 1991) acerca do processo de formação de conceitos nos remetem à discussão das relações entre pensamento e linguagem, à questão da mediação cultural no processo de construção de significados por parte do indivíduo, ao processo de internalização e ao papel da escola na transmissão de conhecimentos de natureza diferente daqueles aprendidos na vida cotidiana, ou seja, da aprendizagem.

Na medida em que ocorre a relação entre desenvolvimento e aprendizagem (funções psicológicas superiores) o aprendiz vai tendo acesso a níveis mais altos de desenvolvimento requerendo, sempre, a realização de certas aprendizagens. Estas funções psicológicas superiores começam no coletivo para depois se instalar no plano estritamente individual. Na oficina podemos constatar que os alunos já possuindo

conhecimentos prévios sobre o conteúdo ali proposto, foram produzidos os reforçadores da aprendizagem pelas professoras na oficina, produzindo assim, saltos de aprendizagem.

Para Vygotsky (1991) a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) detalha o caráter bidirecional das relações entre desenvolvimento e aprendizagem. É, portanto, a diferença existente entre o nível do que o aprendiz é capaz de fazer com a ajuda dos outros e o nível das tarefas que pode fazer de maneira independente. As capacidades que já possuímos encontram-se no nível de desenvolvimento real. São aquelas capacidades que utilizamos de maneira individual e autônoma cujo desenvolvimento encontra-se realizado. O nível de desenvolvimento potencial refere-se às capacidades que se espera alcançar com ajuda de pessoas experientes. Geralmente, parte da escola, da família, etc. Assim, o nível de desenvolvimento real condiciona o nível de desenvolvimento proximal que irá tornar-se desenvolvimento real.

O ensino deve ser dirigido para criar zonas de desenvolvimento proximal, atuando como motor de desenvolvimento. Para Vygotsky (1980) o bom ensino é o que avança ao desenvolvimento. Neste sentido se percebe a construção do conhecimento a partir do que o sujeito consegue representar pessoalmente o que aprendeu. Não de modo impresso de fora para dentro, mas mobilizando os seus conhecimentos prévios e reorganizando o que ele já sabe, para assim promover a aprendizagem significativa (MAURI, 2006).

Pensando nestes argumentos, preparamos uma oficina destinada a crianças visando experimentar, na prática, o que os estudiosos da construção do conhecimento afirmam.

A oficina Fábrica de Doces foi planejada para 10 crianças de 8 a 10 anos, alunos da Escola Estadual Pe. Edmund Kagerer com uma carga horária de 4 horas. Todavia, a demanda superou as nossas expectativas nos fazendo realizar outra edição perfazendo um total de 28 crianças a participarem das duas edições. Realizamos a primeira oficina na escola supracitada, sendo a segunda realizada nas instalações da UFRN/CERES, Campus de Caicó. Participaram das oficinas 11 meninos e 17 meninas cursando entre o 3º ao 5º ano, conforme destaca o quadro 01.

QUADRO 01: NÚMERO DE CRIANÇAS POR SÉRIE/ANO

GÊNERO	SÉRIE/ANO	TOTAL	
	3º	4º	5º
Masculino	3	4	4
	0		11
Feminino	1	8	8
TOTAL	4	12	17
			28

**GT 10 – Universidade: políticas educativas e ensino superior.**

**POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA DA UFRN/CERES**

**Dra. Otilia Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas**  
[otiliadantas@gmail.com](mailto:otiliadantas@gmail.com)

UFRN/CERES/Curso de Matemática – Orientadora

**Patrícia dos Santos Cunha**  
[patriciaanj\\_js@hotmail.com](mailto:patriciaanj_js@hotmail.com)

UFRN/CERES/Curso de Matemática – Professora

**Maria Aparecida de Souza Dantas**  
[aparecida.gatta@hotmail.com](mailto:aparecida.gatta@hotmail.com)

UFRN/CERES/Curso de Matemática – Graduanda

**José Geraldo de Medeiros Júnior**  
[geraldo\\_sjs@hotmail.com](mailto:geraldo_sjs@hotmail.com)

UFRN/CERES/Curso de Matemática – Graduando

**Resumo:** Este trabalho<sup>1</sup> tem como objetivo analisar os documentos curriculares oficiais para a formação docente (Licenciatura em Matemática) em curso. Selecionamos alguns documentos, nacionais e locais, que em nosso entender, influenciaram, na última década, a formação docente em matemática. A opção por estes documentos assentou no destaque que estes mereceram na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em especial no Centro de Ensino Superior do Seridó em Caicó/RN. Para cada um deles, procuramos fazer uma leitura focada no que se refere à formação, ao ensino, à aprendizagem, ao planejamento e à avaliação, visando destacar qual a importância relativa que lhes foram atribuídas. Nos resultados, optamos por trasejar uma análise comparativa entre os documentos e evidenciar as evoluções emergentes. Apontamos os limites epistemológicos, pedagógicos e metodológicos das orientações curriculares para a formação de professores em Matemática; demonstramos as consistências e incongruências internas presentes nos discursos oficiais, mas propomos alternativas de superação das dificuldades encontradas.

**Palavras-chave:** Formação. Ensino. Aprendizagem. Planejamento. Avaliação.

**Introdução**

As políticas de educação no Brasil têm direcionado a formação superior em todas as universidades brasileiras, sejam de natureza pública ou privada. Para tanto, o Ministério de Educação tem tomado algumas iniciativas de planejamento e supervisão dos Cursos destas universidades. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), as Diretrizes Curriculares Nacionais para as Licenciaturas, os Projetos Pedagógicos dos Cursos e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), dentre outros, são documentos oficiais reguladores/controladores do que pretende as políticas de educação brasileira.

Dante deste quadro decidimos investigar a formação de professores de matemática tomando como referências os principais documentos curriculares oficiais supracitados, trasejar uma análise comparativa entre estes documentos e evidenciar as evoluções emergentes.

A pesquisa partiu do interesse e preocupação dos cursistas do Componente Curricular “Didática” oferecido ao Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal

## **A BRINQUEDOTECA: EDIFICANDO O CONHECIMENTO MATEMÁTICO NA CRIANÇA**

Albanice dos Santos Souza

Licencianda em Pedagogia

Depto. de Educação/DEDUC/UFRN/CERES/CAICÓ

ba.nice@hotmail.com

Gilnária Cristina de Lira Góis

Graduanda em Pedagogia

Depto. de Educação/DEDUC/UFRN/CERES/CAICÓ

gilnarialira@hotmail.com Profa. Dra. Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas Profa.

Dra./Orientadora      Depto.      de      Educação/DEDUC/UFRN/CERES/CAICÓ

otiliadantas@gmail.com

### **Resumo**

A construção do conhecimento da criança é um tema importante para o estudioso sobre a aprendizagem. Como o ser humano constrói seu conhecimento? Como as brincadeiras contribuem para o processo de aprendizagem dos infantes? Como explorar pedagogicamente a curiosidade da criança? A oficina “Fábrica de doces” destinada a crianças entre 8 a 10 anos da Escola Estadual Pe. Edmund Kagerer em Caicó, RN foi planejada visando compreender como ocorre a construção do conhecimento das crianças e como acontece a mobilização dos seus saberes e habilidades. Nesta oficina oportunizou-se a revisão dos conhecimentos matemáticos, habilidades e atitudes a partir da confecção de docinhos de leite explorando, simultaneamente, os conhecimentos matemáticos apreendidos em sala de aula além de ter proporcionado o desenvolvimento da motricidade fina, a interação, o estímulo, o autocontrole e a criatividade. Constatamos que a construção do conhecimento ocorre muito particularmente em cada sujeito e que cabe ao professor explorar estas diversas capacidades, respeitando o estilo e o ritmo de cada aprendiz. A ênfase no ensino mediacional tende a facilitar a (re)construção do conhecimento pelo aprendiz.

**Palavras-chave:** *Construção do conhecimento, Criança, Aprendizagem, brinquedoteca.*

### **Introdução**

O estudo intervencional partiu de alguns questionamentos oriundos durante as aulas de Didática ministradas para licenciandos de Pedagogia e Matemática. Questionamos: como o ser humano constrói seu conhecimento? Como os brinquedos e brincadeiras contribuem para o processo de aprendizagem dos infantes? Como explorar pedagogicamente a curiosidade da criança?

Partindo destes questionamentos foi elaborado um projeto de extensão que pudesse proporcionar aos pesquisadores um momento de averiguação da aprendizagem das crianças. Algo semelhante a um laboratório de pesquisas pedagógicas destinados aos estudos didático-pedagógicos e matemáticos, mas que pudesse, também, contribuir com a escola campo da pesquisa, especialmente como reforço dos conhecimentos matemáticos destinados a Província Brasil. Neste laboratório as crianças seriam

provocadas através de situações-problema oportunizando-as a pensar e tirar conclusões fazendo uso dos seus conhecimentos prévios. Sendo assim, a Fábrica de doces favoreceu as crianças aprenderem a confeccionar doces de leite usando os conteúdos matemáticos previamente estudados na escola.

Comumente encontramos inúmeras reclamações de pais e professores sobre as dificuldades das aprendizagens das crianças. Também nos deparamos com práticas docentes desinteressantes e pouco criativas. Através de pesquisas realizadas com professores e alunos, tem-se percebido que a maneira como aqueles tem ensinado demonstra certa fragmentação quanto ao conhecimento trabalhado na escola. Parece haver desconhecimento quanto à construção do conhecimento, especialmente no que se refere à noção de Zona de Desenvolvimento Proximal. Igualmente, parece não considerarem as bases da Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem abordadas por Piaget, Vygotsky, Ausubel e outros.

Considerar os fundamentos da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem é vital para a sua apreensão e o brincar, no nosso entendimento, é um mediador importante para a aprendizagem do ser humano, em especial, para a criança. Considerando estes argumentos nos propomos neste trabalho relatar uma experiência realizada com crianças de 8 a 10 anos que se apresentam no Estágio Operacional Concreto, conforme estudos de Piaget (1990). Para ilustrar o estudo apresentamos algumas estatísticas acerca do perfil dessas crianças.

A oficina “Fábrica de doces” foi realizada com 38 crianças entre 8 a 10 anos estudantes da Escola Estadual Pe. Edmund Kargerer em Caicó, RN. Agregou-se a este trabalho a parceria de alunos dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia e Matemática do CERES/UFRN.

## Objetivos

Nosso objetivo neste estudo visa socializar os resultados de um trabalho interdisciplinar que oportunizou investigarmos a construção do conhecimento matemático de crianças com idade entre 8 a 10 anos e refletir sobre suas iniciativas quanto à resolução de problemas matemáticos evidenciados durante a oficina.

## Material e métodos

Para compreender a aprendizagem e como esta se desenvolve no aprendiz preferiu-se mergulhar nos conhecimentos da Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem para, assim, do ponto de vista da Pedagogia e da educação matemática, propor alternativas de práticas didático-pedagógicas capazes de superar as dificuldades supramencionadas. Para tanto, utilizou-se o brincar como mediador para a construção do conhecimento matemático do aprendiz.

A aprendizagem é o que torna o homem diferente dos outros animais. Para ele é preciso enfrentar alguns desafios como a aprendizagem de regras para viver em culturas diferentes e a capacidade de apoio no conhecimento transmitido anteriormente. Somos a única espécie capaz de nos colocar no lugar dos outros e compreender suas intenções (BELSKY, 2010).

Ao analisar a construção histórica do conhecimento matemático, percebe-se que o mesmo tem sido elaborado a partir da tentativa do homem de compreender e atuar em seu mundo. Como, na Grécia Antiga, berço da Matemática, somente alguns tinham acesso ao conhecimento formal, os escribas eram considerados homens especiais, dotados de inteligência acima da média, por serem os únicos capazes de decifrar e

desfrutar dos conhecimentos geométricos e aritméticos da época, que muitas vezes eram complexos como o sistema de numeração grego e egípcio. A escola pitagórica muito contribuiu para esse pensamento, pois, formada por aristocratas, defendia o número como sendo a essência de tudo o que existe. Segundo Miorim (1998), esta escola foi responsável pela introdução da concepção, existente até hoje, de que os homens que trabalham com os conceitos matemáticos são superiores aos demais.

Hoje, percebe-se, ainda, a idéia de que poucos conseguirão apropriar-se do conhecimento matemático, que, ainda para muitos é considerado difícil e complexo. O aluno, ao chegar à escola, já apresenta certo temor acerca desse conhecimento, sentindo-se incapaz. Tal idéia é legitimada pela postura pedagógica do professor, que se vê como dono do saber, não tem uma escuta às necessidades de seus alunos e faz questão de reforçar a heteronomia deles, não lhes propiciando um fazer, pois acredita que aprender é “saber na ponta da língua” o que foi ensinado.

Vygotsky (1991), ao estudar a consciência e os traços específicos do comportamento humano percebe que tudo que é especificamente humano e distingue o homem de outras espécies animais, originam-se de sua vida em sociedade. O modo como o homem atua, entende e explica o meio, as relações, a si e ao outro vão se constituindo nas suas relações sociais. Para Vygotsky (1980) as atividades que a criança realiza, interpretada pelo adulto, adquirem significado no sistema de comportamento social do grupo a que pertence.

No processo interativo, as reações naturais (herdadas biologicamente) de resposta aos estímulos do meio (tais como percepção, memória, ações reflexas, reações automáticas e as associações simples) entrelaçam-se aos processos culturalmente organizados e vão se transformando em modos de ação, de relação e de representação characteristicamente humanos. Somente por volta dos 9 anos, na *idade escolar*, a criança, com os lobos frontais em estado de depuração, é capaz de compreender operações de divisão, seguir regras, dominar certas habilidades físicas e de inibir certos impulsos. Estas crianças estão no Estágio das Operações Concretas, definido por Piaget (1990). O pensamento operacional concreto é acentuado pelo que as crianças possuem: a capacidade de raciocinar sobre o mundo de uma forma mais lógica e madura. A descentralização nas tarefas de conservação nesta fase leva a criança a ser capaz de olhar além das aparências imediatas, considerando várias dimensões de um objeto ou substância bem como domina noções de classificação e seriação.

Consideramos que a aprendizagem ou construção do conhecimento é um processo importante de interação e de influência mútua entre os conceitos espontâneos (as descobertas) e os conceitos científicos (adquiridos por meio do ensino). No processo de ensino e aprendizagem, ou seja, no desenvolvimento conceitual, como quer Vygotsky (1980), os conceitos espontâneos geram uma força intrínseca (do interior do aprendiz) enquanto os conceitos científicos uma força extrínseca (dos mediadores externos ao aprendiz). As proposições de Vygotsky (1980; 1991) acerca do processo de formação de conceitos nos remetem à discussão das relações entre pensamento e linguagem, à questão da mediação cultural no processo de construção de significados por parte do indivíduo, ao processo de internalização e ao papel da escola na transmissão de conhecimentos de natureza diferente daqueles aprendidos na vida cotidiana, ou seja, da aprendizagem.

Na medida em que ocorre a relação entre desenvolvimento e aprendizagem (funções psicológicas superiores) o aprendiz vai tendo acesso a níveis mais altos de desenvolvimento requerendo, sempre, a realização de certas aprendizagens. Estas funções psicológicas superiores começam no coletivo para depois se instalar no plano estritamente individual. Na oficina podemos constatar que os alunos já possuindo

conhecimentos prévios sobre o conteúdo ali proposto, foram produzidos os reforçadores da aprendizagem pelas professoras na oficina, produzindo assim, saltos de aprendizagem.

Para Vygotsky (1991) a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) detalha o caráter bidirecional das relações entre desenvolvimento e aprendizagem. É, portanto, a diferença existente entre o nível do que o aprendiz é capaz de fazer com a ajuda dos outros e o nível das tarefas que pode fazer de maneira independente. As capacidades que já possuímos encontram-se no nível de desenvolvimento real. São aquelas capacidades que utilizamos de maneira individual e autônoma cujo desenvolvimento encontra-se realizado. O nível de desenvolvimento potencial refere-se às capacidades que se espera alcançar com ajuda de pessoas experientes. Geralmente, parte da escola, da família, etc. Assim, o nível de desenvolvimento real condiciona o nível de desenvolvimento proximal que irá tornar-se desenvolvimento real.

O ensino deve ser dirigido para criar zonas de desenvolvimento proximal, atuando como motor de desenvolvimento. Para Vygotsky (1980) o bom ensino é o que avança ao desenvolvimento. Neste sentido se percebe a construção do conhecimento a partir do que o sujeito consegue representar pessoalmente o que aprendeu. Não de modo impresso de fora para dentro, mas mobilizando os seus conhecimentos prévios e reorganizando o que ele já sabe, para assim promover a aprendizagem significativa (MAURI, 2006).

Pensando nestes argumentos, preparamos uma oficina destinada a crianças visando experimentar, na prática, o que os estudiosos da construção do conhecimento afirmam.

A oficina Fábrica de Doces foi planejada para 10 crianças de 8 a 10 anos, alunos da Escola Estadual Pe. Edmund Kagerer com uma carga horária de 4 horas. Todavia, a demanda superou as nossas expectativas nos fazendo realizar outra edição perfazendo um total de 28 crianças a participarem das duas edições. Realizamos a primeira oficina na escola supracitada, sendo a segunda realizada nas instalações da UFRN/CERES, Campus de Caicó. Participaram das oficinas 11 meninos e 17 meninas cursando entre o 3º ao 5º ano, conforme destaca o quadro 01.

QUADRO 01: NÚMERO DE CRIANÇAS POR SÉRIE/ANO

GÊNERO	SÉRIE/ANO	TOTAL	
	3º	4º	5º
Masculin o	3	4	4
Feminino	1	8	8
TOTAL	4	12	12
			11
			17
			28

# **AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS NO COTIDIANO ESCOLAR SOB A ÓTICA DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: UM ESTUDO LITERÁRIO**

Adelantha Sunnály de Souza Dantas

Graduanda – UFRN/CERES/Curso de Licenciatura em História –

Adelantha.souza@gmail.com

Otilia Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas

Professora doutora – UFRN/CERES/DEDUC – otiliadantas@gmail.com

## **RESUMO**

O trabalho tematiza as relações interpessoais no cotidiano escolar sob a ótica da História da Educação. Por que estudar as relações interpessoais no cotidiano escolar do ponto de vista da História da Educação? O que são relações interpessoais na escola do passado? O que é ensino? O que é aprendizagem? Como essas relações influenciaram na evolução dos métodos educacionais? Investigar as relações interpessoais na escola do passado visando compreender os seus processos de ensino e de aprendizagem expressos em registros do passado da educação é o objetivo proposto. A metodologia está destinada a reconstrução histórica do passado da educação. Elegemos alguns dos principais teóricos da Pedagogia e da Filosofia comparando suas concepções de ensino e aprendizagem com as tendências pedagógicas da educação visando discutir o histórico das relações interpessoais evidenciadas em cada tendência. Os documentos a serem analisados: a Maiêutica; Ratio Estudiorum; Didática Magna. Resultados: ainda provisórios embora se perceba algumas características da relação professor e aluno, ensino e aprendizagem. Para concluir podemos dizer que é na Educação que se encontra o contexto vivo das relações interpessoais ocorridas na escola. Cabe a História, como ciência, organizar/sistematizar esse contexto procurando dar sentido e significado ao cotidiano escolar.

**Palavras-Chave:** Relações Interpessoais. Ensino. Aprendizagem.

## **Introdução**

Por que estudar as relações interpessoais? Como ocorreram as relações interpessoais na Escola do passado? Como se caracterizaram o ensino e a aprendizagem em cada época estudada? A curiosidade sobre estas questões surgiu a partir das discussões por nós realizadas considerando os conhecimentos historiográficos e pedagógicos das autoras.

Sendo assim, nos propomos com este estudo investigar as relações interpessoais da escola do passado visando compreender as concepções acerca dos processos de ensino e de aprendizagem expressos em documentos que registram o passado da educação.

O caminho metodológico traçado neste estudo pautou sobre três importantes literaturas que contribuíram com a História da Educação – A Maiêutica, o Ratio Studiorum e a Didactica Magna. Vale salientar que não se analisou os discursos na sua totalidade, mas recortes em que se aborda sobre as relações interpessoais e sobre ensino e aprendizagem. Para tanto, nos munimos da Análise de Discurso como recurso metodológico para a construção da investigação.

A decisão por estas literaturas nos ocorreu pela sua representação histórica entre a Antiguidade e a Modernidade. Nestes termos fizemos alguns recortes analisados do decorrer

do trabalho. Destarte, construímos um quadro onde caracterizamos cada época conforme cada discurso procurando compreender as relações interpessoais ali presentes.

Do ponto de vista didático-pedagógico abordaremos sobre os termos que consolidam esta investigação, quais sejam: ensino, aprendizagem e relações interpessoais. Para tanto, nos apoiamos em Coll (1994), Wallon, Piaget, Vygotsky (LA TAILLE, 1992), Zaballa (1998), Sniders (1993), Carvalho e Castro (2001).

As partes que se seguem abordarão mais detalhadamente sobre as concepções e as análises geradas pelo estudo.

#### Relações interpessoais nos processos de ensino e aprendizagem

Os processos do ensino e da aprendizagem constituem-se em uma das relações didáticas mais evidenciadas na situação pedagógica desenvolvida ao longo da História da Educação. E, refletir sobre essas dinâmicas nos ajuda a compreender como, na História da Educação estas terminologias vem sendo abordadas, especialmente em épocas em que sequer existia escola.

Historicamente o conhecimento sistematizado, necessário ao crescimento social do indivíduo sempre foi alvo de críticas. A esse respeito vale lembrar que Sócrates, por causa de seu método, sempre foi, simultaneamente, amado e odiado. A escola, mesmo ao ar livre, nas praças e na Acrópole, conforme a História Antiga, sempre proporcionou aos seus integrantes o acesso ao conhecimento sistematizado e acumulado historicamente, tendo como resultado da aprendizagem ali promovida, uma peculiaridade que a distingue em cada período.

As relações interpessoais entre professores e alunos, ou entre mestres e discípulos, sempre promoveram a consolidação dos processos de ensino e aprendizagem envolvendo fatores afetivos e sociais. Como função precípua, esses processos sempre buscaram assegurar a assimilação por parte do aprendiz do saber sistematizado. Ao apropriar-se desse saber os alunos/discípulos estariam aptos a enfrentarem as exigências da vida em sociedade.

Os processos de ensino e de aprendizagem bem como as relações interpessoais nem sempre foi foco de estudo da História da Educação. Entretanto, neste momento, nos deteremos em delimitar a nossa apreciação pedagógica acerca destas terminologias aqui estudadas.

Comumente entende-se que *ensinar* é a ação de transmitir algo a alguém. Nesse sentido, concordamos com a afirmação completando que se trata de uma relação de cumplicidade em que o conhecimento vai se construindo gradativamente. Concordamos com Zabala (1998), quando considera que ensinar é o estabelecimento de relações interativas entre professor e alunos que levem o primeiro a conduzir os segundos à elaboração das próprias perspectivas ou representações sobre o conteúdo aprendido num processo de aproximação aos objetos de cultura fazendo uso de suas experiências e de instrumentos que lhes permitem construir uma interação pessoal e subjetiva do que é tratado.

O conceito de *aprendizagem* no nosso entender é processo que se faz na construção do conhecimento dialético mediado pela relação entre professor, aluno e conteúdo. Para Coll (1994), a concepção construtivista da aprendizagem tem a atividade mental construtiva ou estruturante com base no processo de representação pessoal que o aluno deve construir. Nessa perspectiva a aprendizagem é, portanto, significativa, memorização comprehensiva e funcionalidade do aprendido.

Pode se entender por *relações interpessoais*, as interações que ocorrem entre professor e alunos. As relações interpessoais são oportunidades comunicativas que ocorrem entre os três principais personagens da educação: Professor, alunos e conteúdo. Essas relações servem para definir os papéis que professores e alunos irão exercer nos processos de ensino e de aprendizagem ao longo de toda a História da Educação, como destacam Zabala (1998) e Sniders (1993).

## A Maiêutica

O método usado por Sócrates chamado Maiêutica foi criado para valorizar a autonomia dos discípulos ou alunos a partir dos diálogos que tinham com ele e de este os aconselhar a aplicar o mesmo método. Esse método se denomina assim devido a Sócrates se considerar responsável pela missão de ajudar as outras pessoas a conhecerem a elas mesmas como destaca um trecho da obra de Platão sobre a Defesa de Sócrates:

Sócrates dedicava-se ao que considerava, desde cedo momento de sua vida como, a sua missão que lhe teria sido confiada pelo deus de Delfos e que o tornara um „vagabundo loquaz”: dialogar com as pessoas.

Isso significa que o conhecimento para Sócrates ocorre na relação teoria e prática, resultando em algo flexível, inacabado e, portanto aberto, ou seja, algo que está sempre em construção. Platão (1980, p. VII) destaca:

Dialogar de modo a fazer com que o interlocutor tentasse justificar os conhecimentos, as virtudes ou as habilidades que lhes eram atribuídos. Com esse objetivo inicial, levava a emitir opiniões referentes a sua própria especialidade, em seguida interrogar a respeito das palavras empregadas. O resultado das questões habilmente formuladas por Sócrates – que alegava que “apenas sabia que nada sabia” – era, com frequência, tornar patente a fragilidade das opiniões de seus interlocutores, a inconsistência de seus argumentos, a obscuridade de seus conceitos.

A partir do emprego do diálogo e do método da Maiêutica de Sócrates podemos dizer que nasce o que seria o princípio da educação atual, onde este (no caso Sócrates, que seria o “professor” ou mestre) tem oportunidade de falar e de ouvir seus alunos (diálogo), e ajudando-os a conhecerem a eles próprios. Sócrates estava sendo o mediador entre eles e outros conhecimentos, inclusive o conhecimento deles próprios. Sócrates quando escolhia seus discípulos escolhia aqueles em que aplicava a sua missão e que tinham condições de aprender a utilizar seu método com outras pessoas:

[...], a dialogação socrática tinha, por outro lado, muito da surpreendente e embarracosa habilidade retórica dos sofistas – o que mostra que, embora se apresentando (na versão platônica) como adversário daqueles mestres de eloquência e argumentação, Sócrates absorvera-lhes, se não as teses relativistas, pelo menos a arma de combate”. (PLATÃO, 1980, p. XIII).

Sócrates sabe propor as perguntas, mas, sobretudo, sabe encaminhar a discussão e refutar. Por isso é surpreendente sua dialética. Esse *ágon*, essa disputa é, sobretudo, ágil e dura. Visa a bater no opositor e fazê-lo pôr-se em retirada. Não porque se proponha a ganhar sempre toda causa, ainda que fraca. O Sócrates maiêutico acabará por nos colocar em um emaranhado conceitual, obrigando-nos a considerar separadamente o “instruir” e o “educar”, numa posição filosófica nova, que realça a importância do princípio do “ensinar educando”.

[...] essa consciência e essa subjetividade é que estão desde logo comprometidas com Sócrates, quando se pretende recuperar sua fisionomia autêntica. [...] Sócrates remete seu decifrador à própria consciência, oferecendo-lhe uma ocasião para conhecer a si mesmo. (PLATÃO, 1980, p. XV).

[...] para Sócrates, a meta seria não o assunto em discussão, mas a própria alma do interlocutor, que, através do debate, seria levada a tomar consciência de sua real situação, depois que se reconhecesse povoada de conceitos mal formulados e obscuros. (PLATÃO, 1980, p. XVIII).

Após ter exposto a falsa ciência do interlocutor (ironia e refutação), Sócrates coloca-o em posição adequada para reiniciar a investigação, uma vez que foram eliminados os conceitos pré-estabelecidos acerca do tema que se quer conhecer. Extremamente hábil no interrogar e refutar, rodeado, sempre de amigos, discípulos ou ouvintes, submete essa habilidade a uma pesquisa antropológica de cunho ético. E o instrumento dessa pesquisa é o diálogo, que pratica invariavelmente, todo dia, em círculos fechados, de jovens quase sempre bem nascidos e ricos, ambiciosos e ávidos por ocupar um posto importante na política, ou em círculos abertos, em princípio para o homem comum, que circula ou trabalha na praça da cidade. Sobre isto Platão (1980, p. XVIII- XX) defende-o:

Geralmente o interlocutor, tido como autoridade em algum ramo de conhecimento ou de atividade, decepciona-o. Apenas nos artífices encontra alguma consciência daquilo que fazem. Mas esses revelam um conhecimento restrito às suas especializações e embaracam-se quando levados a opinar sobre outros assuntos [...] o reencontro consigo mesmo só pode partir da consciência da própria ignorância. [...] A demolição das falsas idéias que fundamentam a falsa imagem que as pessoas têm delas próprias é o que pretende a ironia: momento do diálogo em que Sócrates, reafirmando nada saber, força o interlocutor a expor suas opiniões, para, com habilidade, emaranhá-las na teia obscura de suas próprias afirmativas e acabar reconhecendo a ignorância do que antes se julgava ter certeza.

Sócrates procurou, sim, um método para a condução da alma ao seu verdadeiro bem, mas pôde estabelecê-lo na circunstância precisa em que procurou primeiro o conhecimento do homem e da terapia apropriada para levá-lo a alcançar o que, em seu entender, deviam ser os seus verdadeiros fins. Portanto, refutar é uma purga (através da reflexão) para o aprendiz redefinir o seu olhar. Assim Sócrates escolhia seus discípulos:

[...] aqueles com os quais a conversa poderia assumir caráter de reconstrução, após o exorcismo propiciado pela ironia. Nessa outra fase do método socrático, o interlocutor – transformado em discípulo – é levado, progressivamente, pela habilidade das questões propostas, a tentar elaborar ele mesmo suas próprias ideias. Não mais a repetição automática de fórmulas consagradas ou chavões herdados, embora ocos de sentido” (p. XX).

Sócrates instigava nos seus discípulos a coragem de perceber que as certezas não são certezas, e que os sábios não são os que mais respondem, mas o que mais interrogam. Desse modo ele estimulada ao questionamento das ideias estabelecidas. Com isso provocou nos seus discípulos a dúvida das instituições gregas e a questionarem o Estado. Esse movimento levou Sócrates a ser condenado à morte por “corromper a juventude”, como realça Schimidt (2005, p. 35).

Diante desta literatura constatamos que as *relações interpessoais* ali desenvolvidas se apresentam como uma mistura de amor e ódio. O fato é que, quando os cidadãos não compreendiam ou se enxergavam impuros, após a refutação de Sócrates, se irritavam proclamando inimigos. Por outro lado, aqueles que compreendiam seu método logo se tornaram discípulos dele, como constatamos em Platão.

Portanto, com Sócrates, estamos diante de uma Maiêutica que visa a um indivíduo em constante amadurecimento de si próprio, acolhendo em seu interior a voz do mestre e fazendo-se mestre de si mesmo. A formação humana é para Sócrates maiêutica (operação de trazer para fora) e diálogo que se realiza por parte de um mestre, o qual: desperta, levanta dúvidas, solicita pesquisa, dirige, problematiza, etc. por meio do diálogo, que abre para a dialética.

A ação educativa de Sócrates consiste em favorecer tal diálogo e a sua radicalização, em solicitar um aprofundamento cada vez maior dos conceitos para chegar a uma formulação mais universal e mais crítica. Desse modo se realiza o “trazer para fora” da personalidade de cada indivíduo que tem como objetivo o “conhece-te a ti mesmo” e a sua realização segundo o princípio de liberdade e da universalidade.

Enfim, como destaca Cambi (1999, p. 89):

A “pedagogia da consciência individual” orientada pela filosofia (típica de Sócrates) qualifica-se como, talvez, o modelo mais móvel e original produzido pela época clássica; características que, por milênios, tornarão tal modelo paradigmático e capaz de incidir em produldade sobre toda a tradição pedagógica ocidental.

#### Ratio Studiorum

A base filosófica do Ratio Studiorum foi, sem dúvida alguma o pensamento tomista-aristotélico (Aristóteles: 384-322 a.C; Tomás de Aquino: 1227-1273). As seis categorias filosóficas fundamentais de Aristóteles, a saber Ato e Potência; Causa material; causa formal; causa eficiente; causa final, fundamentaram a prática pedagógica consubstanciada no Ratio.

Assim, a concepção do *ensino/aprendizagem* fundamentada na metafísica tomista-aristotélica gera um monólogo pedagógico – professor (causa eficiente) para os alunos (causa material) – cabendo ao aluno apreender o conhecimento transmitido e eventualmente, dar resposta às questões colocadas pela autoridade pedagógica. A “resposta” final, contudo, é prerrogativa do mestre, adulto acabado, potência atualizada. Ele é o escultor que possui a ideia da obra. O aluno (destituído de luz) é a pedra que, sob a ação do mestre/escultor, tomará a forma que a causa eficiente lhe der. Enquanto matéria sem forma final, o discípulo é um elemento passivo que se con-formará, pouco-a-pouco ao modelo que está na mente do mestre. Assim, a ação pedagógica nada cria de novo, é reproduutora do conhecimento acumulado (MESQUIDA, 2006, p.3).

A prática pedagógica está, portanto, centrada no mestre-escultor. Este, manipulando com “maestria” a linguagem, procurará “imprimir” no discípulo, con-vencendo-o com argumentos inquestionáveis, o saber do qual ele, mestre, é o guardião. Mesmo sem ser necessariamente uma folha em branco à espera que lhe seja impresso os conhecimentos, o discípulo é uma matéria informe que aguarda o momento de ter as suas potencialidades “estimuladas” pelo cinzel do escultor. Este dará à “matéria” a forma cujo modelo está no seu pensamento (ou no livro-texto) (MESQUIDA, 2006, p. 4). Esses argumentos nos faz crer que as *relações interpessoais* travadas neste contexto não são naturais, pois a superioridade docente e a transmissão linear e unidirecional do conhecimento do ponto de vista deste professor desconsidera a capacidade do aluno demonstrar, autonomamente, sua aprendizagem.

Tudo era baseado em regras, disciplina, ordem e o Ratio apontava, constantemente, para a observância das normas de uma prática pedagógica eficiente, tanto na formação de professores quanto na sua ação docente. Daí que o Ratio Studiorum apresenta o seguinte sumário: Regras do Provincial; Regras do Reitor; Regras do Prefeito (de Estudos Superiores); Regras Comuns a todos os Professores de Faculdades Superiores; Regras Particulares dos Professores de Faculdades Superiores (Professor de Escrita, Professor de Hebreu, Professor de Teologia, Professor de Casos de Consciência ou Teologia Moral); Regras dos Professores de Filosofia (Professor de Filosofia, Professor de Filosofia Moral, Professor de Matemática); Regras do Prefeito de Estudos Inferiores; Regras dos Exames Escritos e Prêmios; Regras Comuns aos Professores das Classes Inferiores; Regras Particulares dos Professores das Classes Inferiores (Professor de Retórica, Professor de Humanidades, Professor de Gramática Superior, Professor de Gramática Média, Professor de Gramática Inferior); Regras dos

Estudantes da Companhia; Regras dos que Repetem a Teologia; Regras do Bedel; Regras dos Estudantes Externos; Regras das Academias; Regras do Prefeito (Academia de Teologia e Filosofia); Regras do Prefeito desta Academia (Academia de Retórica e Humanidades, Academia dos Gramáticos, Ordenação para os Estudos Superiores) (RATIO STUDIORUM, 1970).

O Ratio exige que os professores, de todas as disciplinas, se mantenham fiéis aos autores tradicionais recomendados pela Igreja e não procurem as novidades “modernas” e que “os professores que tenham tendência para novas doutrinas ou sejam liberais demais, devem ser excluídos do ensino” (RATIO STUDIORUM, 1970, p. 4), o que reflete uma formação que os mantém no quadro da ortodoxia católica. A Regra nº 6 do professor de matemática, é esclarecedora a esse respeito: “Esforçai-vos para que os novos professores mantenham os métodos de ensino dos seus antecessores” (RATIO STUDIORUM, 1970, p. 46).

Os educadores deveriam fazer uso preferencial da *prelectio*, ou seja, da *preleção* na sua prática pedagógica, exercitando, em primeiro lugar, a capacidade de memorização do estudante. Depois disso tinha início a *composito*, que nada mais é do que a reprodução do modelo apresentado pelo professor. Finalmente, a 14ª Regra do Provincial prescreve que “no final do ano será feita a repetição de todas as aulas”. O professor precisa ter uma sólida formação em humanidades e gramática, assim como em retórica: “Não dispense o Provincial os nossos escolásticos do ensino de gramática e de humanidades” (RATIO STUDIORUM, 1970, p. 10).

O educador é um defensor e mantenedor da ordem, pois observa as regras, de acordo com o Ratio (1070). Assim, a observância das Regras, com zelo e cuidado, é um remédio mais poderoso para a indisciplina do que os castigos. Mas, esses, quando necessários, podem ser aplicados. Por isso, o professor é formado na prudência para não ser precipitado no castigar nem demasiado no inquirir, isso fará com que ele não aplique nenhum castigo físico, mas abstenha-se de qualquer injúria, por palavras e atos. Ao Prefeito, deixe os castigos mais severos, sobretudo por faltas cometidas fora de aula (RATIO STUDIORUM, 1970, p. 70). Sobre isto Jacques-Barthélemy de Salignac (1827, p. 199) denomina os jesuítas de orbilianistas, isto é, de adeptos dos “castigos corporais”.

No ambiente do colégio, o Ratio era a regra, com o seu apego à disciplina, à ordem, à obediência, à marcação do tempo para que a mente não ficasse desocupada à hierarquia.

Na realidade, no Ratio e na sua base filosófica, o tomismo-aristotélico, consolidou uma educação centrada no professor, autoridade máxima no processo pedagógico, pois ele, o mestre, é o detentor do saber acumulado. Sua tarefa, parte da missão da igreja de Cristo, é dar forma à matéria (aluno) atualizando suas potencialidades. Isso se realizava por meio de um discurso bem articulado, lógico, inquestionável (respeito à autoridade pedagógica): um verdadeiro monólogo pedagógico, pois o ensino era visto como a transmissão do conhecimento (pela *prelectio*) do adulto (homem acabado, atualizado) para os jovens (em formação), constituindo-se em uma “pedagogia da resposta”. Na medida em que o aluno é um recipiente do conhecimento cuja única atividade é a memorização pelos exercícios mnemônicos os mais diversos. A ação de pensar e refletir autonomamente ficam prejudicados inibindo a criação e, portanto, estimulando a formação de consumidores do saber em detrimento da produção. Com isso o *ensino* nada mais é do que a reprodução do saber acumulado sem que os partícipes do processo educativo sejam responsáveis pela elaboração do conhecimento.

#### Didática Magna

Comênius, o autor da Didática Magna, nasceu na Morávia em 1592. Tendo estudo Teologia numa Faculdade calvinista holandesa, tornou-se professor e pastor religioso quando

voltou à sua terra, com 26 anos de idade. Empenhou-se profundamente no projeto de uma ampla reforma do conhecimento humano e dos métodos de ensino.

Quando esteve na Suécia, entre 1642 a 1648, encarregou-se da reforma do sistema escolar daquele país com base na sua obra *Didática Magna*, já então muito divulgada por todo o continente e considerada a grande referência sobre o ensino naquela época.

Na *Didática Magna* Comenius proclamava a possibilidade e a necessidade de “ensinar tudo a todos” mediante a adoção de um método único e universal que abrevia o trabalho do professor e tornaria mais acessíveis os conhecimentos para os alunos, destaca Cordeiro (2007).

Comênio era defensor de uma educação universal que contemplasse inclusive as mulheres – no que foi pioneiro –, dizia que os seres humanos, se fossem convenientemente educados, poderiam se tornar seres mais perfeitos e capazes de se redimir.

Segundo Cordeiro ( 2007), a missão do professor na perspectiva comeniana é de tornar o homem diferente mediante os recursos da arte de ensinar. O seu método, parte das impressões sensoriais e procura as causas para os fenômenos a serem aprendidos. Trata-se de uma didática centrada na razão, na busca dos princípios gerais, na observação da natureza, das semelhanças e diferenças entre os fenômenos.

A *Didática Magna* tem relação com o grande empreendimento coletivo dos intelectuais europeus do século XVII a partir da construção de uma explicação científica e racional do mundo.

Entretanto, a tarefa da educação, na época, era de espalhar ou implantar nos espíritos dos alunos as idéias científicas, além de cuidar para que essas idéias se desenvolvessem ao longo de seus estudos, crescendo e amadurecendo. Sobre isto encontramos em Comênio (1997, p. 145) que “[...] aqueles que educam a juventude têm apenas a tarefa de espalhar bem as sementes das ciências nos espíritos, e de irrigar cuidadosamente as plantinhas de Deus: o céu se encarregará de fazê-las crescer e amadurecer”. Pode-se perceber, que as *relações interpessoais* neste contexto são positivas, abertas e produtivas.

A valorização dos processos de *ensino* e de *aprendizagem* é fortemente marcada nesta literatura. Segundo Comênio (1997, p. 146), a ênfase ao natural está presente nestes processos. Ele afirma:

“O princípio deve ser o de conformar, do modo mais exato possível, as operações da arte às normas segundo as quais a natureza obra [...]: observemos então com atenção os caminhos que emprega a natureza tomado o exemplo do pássaro que faz o filhote sair da casca do ovo; e se notarmos os excelentes resultados obtidos pelos arboricultores, pelos pintores e pelos arquitetos quando a imitam, ficará evidente que os educadores da juventude também deverão imitá-la.

É preciso que todas as coisas sejam *ensinadas*, a partir dos seus fundamentos, de modo breve e eficaz, de tal maneira que a inteligência se possa abrir como que com uma chave, e as coisas se lhe possam manifestar espontaneamente. Também é preciso se esforçar para oferecer sempre aos alunos coisas atraentes, pois assim ficarão mais dispostos a estudar, acreditava Comenius (1997).

A esse respeito Comênio (1997, p. 44) parte do princípio de que a educação era o meio mais eficaz para corrigir a corrupção humana. Tendo as Escrituras e a Natureza como inspiração ele parte para o labor da escrito de seu tratado. Ele acreditava na educação destinada a todos e afirma que os retos princípios da Didática interessavam “Aos Pais”, “Aos Preceptores”, “Aos Estudantes”, “Às Escolas”, “Aos Estados”, “À Igreja” e “Finalmente é de interesse do CÉU”. (COMÊNIOS, 1997, p. 47-8)

Quando Comênio enfatiza a necessidade de um método didático que estimule os alunos ele afirma que: “a alguns não falta a aptidão para os estudos, mas a vontade; e obrigá-los a

estudar contra a vontade é, ao mesmo tempo, enfadonho e inútil. (...) E se se demonstrar que a causa do desgosto pelo estudo são os próprios professores?" (COMÊNIO; 1997, p.173). Resta, então, ao professor saber preparar seu estudante, saber atraí-lo. Da mesma forma que, segundo Comênio, o ferreiro, antes de trabalhar o ferro, o aquece, ou o sapateiro, antes de costurar os sapatos, dá forma e polimento ao couro, assim também o professor, antes de se pôr a instruir o aluno com regras, deve haver um prelúdio, deve primeiro torná-lo ávido de cultura. Por fim, destacamos, ainda, na Didática Magna, dois aspectos: de um lado, pensa e estabelece conceitos pedagógicos pertinentes a uma mudança da escola – destaca a necessidade de superar o caráter enfadonho da escola e dos métodos de ensino que levavam os alunos ao aborrecimento; por outro, apresenta conteúdos com uma linguagem acessível e uma metodologia própria de uma didática para ser aplicada pelos professores, que devem ser profissionais preparados para esta formação, pessoas escolhidas, notáveis pela sua capacidade – a quem deve ser entregue a responsabilidade desta formação em direção à humanização do homem.

Portanto, constatamos que as relações interpessoais presentes nesta literatura são de caráter salutar, aberto, natural e sensível às descobertas científicas, o que se justifica pelo período de efetivação da Didática Magna – início da Idade Moderna.

Assim sendo, o quadro sinótico (Quadro 01) abaixo apresentar uma visão global das concepções de ensino, aprendizagem e das relações interpessoais evidenciadas nas literatura analisadas, levando em consideração o contexto histórico em que estas obras foram publicadas.

Quadro 01 – Quadro sinótico

LITERATURA	CONTEXTO HISTÓRICO	CONCEPÇÕES
ENSINO	APRENDIZAGEM	RELAÇÕES INTERPESSOAIS
A defesa de Sócrates por Platão	Idade Antiga Grécia/Atenas 470 a 399 a.C	Dialógico, inconcluso, promotor da autonomia, questionador e aberto.
Ratio Studiorum	Idade Média Oriundo das ideias do Tomismo Aristotélico.	Valorização da memorização, punitivo, reprodutivo, cumulativo e unidirecional.
Didática Magna	Idade Moderna Período de transição entre a Escolástica e a Tendência Liberal Tradicional	Sistêmática, gradual. Natural, ativa, romântica e didático.

## **MONITORIA E DOCÊNCIA SUPERIOR NA UFRN/CERES**

*Profa. Dra. Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas*

Orientadora – [otiliadantas@gmail.com](mailto:otiliadantas@gmail.com) - UFRN/CERES

*Andréia Clarise dos Santos Silva*

Monitora - Curso de Licenciatura em Geografia – [andreia.clarise@yahoo.com](mailto:andreia.clarise@yahoo.com) - UFRN/CERES

*Júlio Cezar Gomes Fonseca*

Monitor – Curso de Licenciatura em Matemática – [juliocezar53@yahoo.com.br](mailto:juliocezar53@yahoo.com.br) - UFRN/CERES

*Milena Fernandes de Araújo*

Monitora – Curso de Pedagogia (Licenciatura) – [milena\\_fernandes88@hotmail.com](mailto:milena_fernandes88@hotmail.com) - UFRN/CERES

### **RESUMO**

A Monitoria na UFRN, um incentivo à formação de professores, tem estimulado a formação crítica dos saberes próprios da docência superior. O estudo visa compreender o pensamento dos professores e cursistas acerca da importância da monitoria. Trata-se de pesquisa de campo que visa conhecer o Programa de Monitoria oferecido pela UFRN, o Plano de Ensino elaborado pelo coordenador, o cotidiano da docência e o que pensam monitores e professores acerca da monitoria. Entrevistaram-se monitores, orientadores e professores e analisaram-se os projetos de ensino. Conforme a legislação vigente na UFRN, a monitoria, um espaço de formação para o monitor e para o professor-orientador, visa contribuir à melhoria da qualidade do ensino. Pensada a partir do processo de ensino, leva ao professor-orientador envolver o monitor no planejamento, na sala de aula e na avaliação dos alunos. A observação, análise e aprofundamento do trabalho permitem ao aluno-monitor sentir-se participante do processo de construção da docência na UFRN. O interesse pela monitoria refere-se: à experiência e ao contato com a docência superior e a possibilidade de o aluno-monitor enriquecer o seu currículo, além do interesse financeiro. Quanto aos docentes, há certo desinteresse por esta função. Trata-se de incentivar à docência superior considerando os saberes, os conhecimentos, as competências e as habilidades.

**PALAVRAS-CHAVE:** Monitoria. Formação docente. Ensino. UFRN.

### **Introdução**

A UFRN, através do seu Programa de Monitoria, caracteriza-se como incentivadora à formação de professores para o nível superior. As variadas atividades que desenvolve, relacionando teoria e prática, tendem a configurar-se um trabalho acadêmico de renome o qual estimula a habilidade nos componentes curriculares, contribuindo para a formação crítica na graduação em foco e despertar no formando o interesse pela docência na educação superior. Ao realizar o trabalho de monitoria, o formando torna-se conhecedor do seu papel, considerando ser uma experiência importante para o desenvolvimento, no futuro, da sua docência superior. Qual o impacto do modelo de monitoria acadêmica proposto pela UFRN na formação dos seus monitores e na qualidade dos seus Cursos de Graduação? Partindo desse e de outros questionamentos, este estudo objetivou delinear a compreensão de professores e cursistas acerca do papel e da importância da monitoria para a docência superior.

Pretende-se, ainda, com este trabalho, dialogar e encorajar professores que se proponham formular projetos de monitoria dando-lhes a oportunidade de conhecer, previamente, o que seja esse recurso, as normas para sua efetivação, bem como para os 2

monitores e os não-monitores, objetivando, principalmente, despertar o interesse pelo assunto e, posteriormente, pela docência superior.

#### Base metodológica

A base metodológica deste trabalho encontra-se pautada na pesquisa de campo desenvolvida desde o início da monitoria em Didática e Currículos e Programas pelos autores deste artigo (alunos-monitores e orientador/coordenador de monitoria). Nesse sentido, procurou-se conhecer, detalhadamente, o Programa de Monitoria oferecido pela UFRN, o Plano de Ensino elaborado pelo coordenador/orientador, o cotidiano da docência superior, os atuais monitores e professores formadores do CERES/UFRN.

Do ponto de vista da empiria consideramos o CERES/UFRN, Campus de Caicó e Currais Novos como campo da pesquisa. Consequentemente, foram entrevistados 8 professores formadores e 24 monitores. Também foram analisados 18 Projetos de monitoria, sendo 7 em execução até 2009 e 11 concluídos. Além desse material consultou-se a legislação da UFRN que regulamenta a Monitoria.

Através dessa análise podem-se perceber as intenções dos professores ao elaborar um projeto de monitoria e, indiretamente, suas concepções sobre o que vem a ser um projeto dessa natureza, independente da área de atuação que pretenda abranger.

As entrevistas foram realizadas após se fazer o levantamento dos monitores vinculados a projetos de monitoria até 2009. Estas, por sua vez, foram organizadas de modo a demonstrar as concepções dos monitores acerca da monitoria, independentemente de seu tempo de atuação (caso fossem monitores de projeto de ensino renovados ou ingressantes). Os Projetos de ensino foram organizados por ano e se “concluído” ou “em andamento”. As entrevistas realizadas com professores formadores visavam perceber o sentido e a importância da monitoria como atividade de incentivo à docência superior.

#### O que é monitoria?

Inicialmente, partiremos do seguinte questionamento: o que é monitoria? Segundo Nunes (2007), a monitoria acadêmica representa um espaço de formação para o monitor e para o próprio professor orientador, mas também uma ação que visa contribuir com a melhoria da qualidade do ensino. Nunes completa: a monitoria deve ser pensada a partir do processo de ensino. O professor orientador procura envolver o monitor nas fases de planejamento, interação em sala de aula, laboratório ou campo e na avaliação dos alunos e das aulas.

De acordo com a Resolução nº 013/2006 do Conselho Superior da UFRN (CONSEPE), cabe ao monitor cumprir as seguintes atribuições:

- Participar, junto aos professores orientadores, da elaboração do plano de curso dos componentes curriculares;
- Executar as atividades pedagógicas sob a orientação do professor;
- Apresentar no Seminário de Iniciação à Docência os resultados das atividades desenvolvidas no projeto de ensino.

Os monitores não deverão substituir, constantemente, os docentes visto que aqueles são aprendizes aos quais ainda não auferiram os saberes e competências de professor de ensino superior. A Resolução nº 013/2006, em seu Art. 16 destaca que é vedado ao monitor:

- Substituir o professor nas atividades de ministrar aulas, aplicar e corrigir provas;
- Exercer atividade de monitoria em horários coincidentes com o plano de matrícula;

- Desenvolver atividades que não estejam contempladas no projeto de ensino.

O diálogo entre monitor e orientador deve ser aberto. Isso tende a enriquecer o trabalho de preparação da disciplina. Durante as aulas, pode-se compartilhar com o monitor a função de pesquisar sobre assuntos que o docente pretenda abordar durante as aulas, bem como contribuir para a preparação do material didático. O monitor poderá ainda assumir funções de

3

assistência a estudantes nas práticas laboratoriais ou nas atividades de classe solicitadas pelo docente e a responsabilidade por alguns tópicos das aulas e exposição de relatos de experiências.

A relação entre orientador e monitor deve ser de confiança mútua, envolvendo-o nas atividades de aplicação das avaliações. O monitor ainda deve ser estimulado a refletir, permanentemente, sobre a ação e sobre a reflexão na ação. Para tanto, apoiamo-nos em estudos sobre o professor reflexivo de Schön (2000) e Alarcão (2001).

Essa relação entre orientador/coordenador da monitoria e monitor pode ser melhor compreendida a partir dos argumentos de Coulon (1995). Ao entrar e permanecer na Universidade está se filiando a uma instituição, mas também se filia a uma comunidade de saberes e a um estilo de atividade intelectual que tende a compreender o local e o global a partir dos próprios âmbitos socioeconômicos, educativos e culturais. Cabe ao docente, encaminhar os estudantes nesse novo contexto.

Comumente, durante a graduação, os cursistas têm demonstrado pouco interesse pela docência superior. Seu foco de interesse, especialmente dos Licenciados, está em assumir a docência em algum setor da Educação Básica. A docência superior somente se manifesta quando consegue atingir outro patamar na sua formação continuada (mestrado ou doutorado). Há outro aspecto que fragiliza o trabalho docente universitário: o modelo conservador/tecnicista ainda presente em parte dos docentes universitários. Alguns se utilizam de práticas reprodutivistas, dificultando a aprendizagem significativa e uma boa relação em sala de aula.

Para Coulon (2008), a entrada na vida acadêmica é considerada um rito de passagem caracterizado por uma luta pelo poder carregado de determinados sacrifícios. O rito de passagem são processos constituídos em 3 tempos:

- *O tempo do estranhamento* – o universo desconhecido em que o cursista adentra nada tem haver com o ambiente escolar que acaba de abandonar. Não se conhece, ainda, as regras do trabalho acadêmico e intelectual. A sua relação com o tempo é profundamente modificada (aula, carga horária, ano letivo, ritmo de trabalho, sistemática de avaliação etc.);
- *O tempo da aprendizagem* – a adaptação é progressiva e conformada a sua produção. Momento em que se percebe a aprendizagem, a lógica do processo de ensino de cada professor, a cultura universitária etc;
- *O tempo de filiação* – capacidade de compreensão e transgressão das regras estabelecidas naquele ambiente acadêmico.

Nesses processos de passagem, como destaca Coulon (2008), do Ensino Médio para o Ensino Superior, o estudante percebe que obtém sucesso quem se filia a cultura universitária (incorporação das práticas e maneiras de funcionamento da universidade) e quem adquire o *habitus* de estudante que permite ser reconhecido como tal.

Diante deste quadro geral do Ensino Superior é preciso nutrir o interesse pela docência superior desde a graduação e, por isso a monitoria visa, principalmente, despertar o interesse pela carreira docente. É interesse, também:

- Promover a interdisciplinaridade entre os componentes curriculares dos cursos que fazem parte dos projetos de monitoria para significar as aprendizagens construídas no decorrer da formação;
- Perceber a responsabilidade com o ensino e a aprendizagem;

□ Assegurar a autonomia profissional ratificando aos alunos (monitores) bons exemplos de práticas docentes construtivas, reflexivas e interativas;

□ Estimular os outros alunos que não vivenciaram a monitoria, provocando diálogos pertinentes entre a turma e os docentes.

4

Entrelaçando o quadro teórico com os discursos dos monitores, constata-se que a monitoria é importante porque:

- Estabelece o “Primeiro contato com a docência” (E5, E11, E14, E22 e E23)1;
- Proporciona “[...] auxílio ao professor” [...] (E10);
- Promove “incentivo à pesquisa” (E1, E2 e E3).

1 Foram entrevistados 24 monitores aos quais foram denominados na pesquisa de “E = entrevistado”.

Ao serem questionados sobre o papel do monitor e por que escolheram ser monitores, eles responderam unanimemente que auxiliar o professor na prática docente é o seu papel principal, mesmo tendo sido o aspecto financeiro o motivo inicial da escolha pela monitoria. Ou seja, observa-se que o interesse pela monitoria refere-se à experiência e ao contato com a docência superior, a possibilidade de o aluno-monitor enriquecer o seu currículo e efetivar a ideia da flexibilidade curricular, e o interesse financeiro como algo atrativo.

Constatou-se que a sistemática de seleção dos candidatos a monitores foi um tema recorrente entre os entrevistados por considerá-la justa e idônea, isto é, serem avaliados os saberes construídos pelos candidatos em sua formação acadêmica.

Como se estabelece a Monitoria na UFRN?

De um modo geral, o Programa de Monitoria nas universidades brasileiras tem sido incentivador à formação de professores para o nível superior. Como mecanismo acadêmico, a monitoria estimula a habilidade em certas disciplinas contribuindo, assim, para a formação crítica na graduação em foco e despertar, no cursista, o interesse pela docência superior.

Nos anos 2000, as universidades brasileiras redimensionam os seus programas de monitoria instituindo um novo programa denominado “Programa de Iniciação à Docência” visando a qualidade do ensino de graduação e da aprendizagem ali promovidas. Nesse sentido, além de bolsas para alunos, foram incorporados novos valores tais como:

- Despertar para relevância do ensino e da formação de professores para o ensino superior;
- Estimular professores a envolverem os estudantes de graduação no processo de ensino e aprendizagem;
- Inserção da pesquisa e da extensão neste contexto, constituindo-se uma tríade ensino/pesquisa/extensão.

Sobre isso o Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (FORGRAD) considera a monitoria uma inserção pertinente para a formação dos profissionais que se inserem no mercado de trabalho, visto que tende a contextualizar a produção científica e o exercício profissional aos condicionantes da própria sociedade (SANTOS & LINS, 2007).

Na entrada do terceiro milênio é hora das Instituições de Ensino Superior (IES) redimensionarem suas práticas e seus propósitos para atenderem as necessidades da humanidade. Nesse contexto, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), de acordo com seu Plano Geral de Ação – 2007/20011 (2007) e o seu Estatuto (2009), tem procurado atender as novas exigências propostas em alguns de seus objetivos como por exemplo:

Aperfeiçoar a modernização da gestão universitária, através da consolidação do processo de autoavaliação institucional que subsidie o planejamento e a implantação de medidas que qualifiquem e institucionalizem práticas de gestão acadêmica, baseadas na co-responsabilidade, e que busquem a otimização das atividades e dos serviços desenvolvidos pela comunidade acadêmica;

Promover a universalização do conhecimento e fomento à interdisciplinaridade.

5 Não obstante, a missão da UFRN consiste em educar, produzir e disseminar o saber universal, contribuindo para o desenvolvimento humano e comprometendo-se com a justiça social, a democracia e a cidadania. Nesse horizonte, se faz necessário um suporte pedagógico capaz de ajudar aos professores compreenderem as potencialidades dos estudantes.

A realização de um trabalho que possibilite a superação das dificuldades de inserção dos cursista ao ensino superior pode ser uma alternativa viável. Percebe-se, ainda, nos estudantes a necessidade de formação de algumas habilidades acadêmicas tais como: leitura, compreensão e elaboração de documentos, livros, artigos, oficinas etc. adentrando o mundo das ideias, relacionando-as à prática visando entender a construção acadêmico-científica da cultura universitária. Tais habilidades levam a promover a inclusão e o acesso ao conhecimento como ferramenta da formação profissional. E os Projetos de Ensino, através da prática de monitoria promovem esses avanços.

No Art. 4º do Estatuto da UFRN (2009), também, encontram-se propósitos reforçadores do que se pretende com a formação superior nesta universidade:

Desenvolver, de modo plural, um processo formativo em diferentes campos do saber necessários à compreensão da natureza e da cultura;

Contribuir para o progresso, nos diversos ramos do conhecimento, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão;

Desenvolver e difundir o conhecimento, tendo em vista preparar o indivíduo para o exercício da reflexão crítica e participação na produção, sistematização e desenvolvimento do saber;

Desenvolver e difundir a pesquisa científica, objetivando o avanço do conhecimento teórico e prático, em seu caráter universal e autônomo, contribuindo para a solução dos problemas sociais, econômicos e políticos, nacionais e regionais, e para elevação do nível de vida do povo brasileiro.

Diante destas expectativas, os projetos de ensino executados pela UFRN visam: atender as demandas desta instituição, bem como as especificidades das Propostas Pedagógicas de cada Curso, do interesse pedagógico dos professores responsáveis por cada Projeto de ensino, dos cursistas e da comunidade beneficiada.

No CERES foram encontrados 18 Projetos de Ensino, sendo 11 deles concluídos e 7 em execução. O quadro 01 destaca uma visão panorâmica do que se fez em Projetos de ensino durante o período 2007/2008. Percebe-se que o Departamento de Ciências exatas e aplicadas (DECEA) promoveu um número significativo de projetos de ensino, tais como:

Projeto de monitoria para as disciplinas de Introdução à Microinformática;

Ensino de Teorias dos números e Álgebra abstrata;

- Desvendando o cálculo de uma variável;
- Projeto de monitoria da disciplina Teoria da Contabilidade;
- Planejamento conjunto;
- Projeto de monitoria na disciplina Análise das demonstrações contábeis.

Em seus Projetos de ensino, reforçam a necessidade da monitoria como estratégia de recuperação dos estudos visando à melhoria da aprendizagem dos alunos, bem como incentivar para a docência superior. 6

Quadro 01 – Projetos de Ensino (monitoria) concluídos até 2008

Nº	TÍTULOS DOS PROJETOS	DOCENTES ENVOLVIDOS	DISCENTES ENVOLVIDOS	COMPONENTE CURRICULAR
01	História e pedagogia: uma proposta de interação e de prática docente. <sup>2</sup>	4	13	Seminário de História do Brasil I e Métodos e técnicas de pesquisa Didática II Fundamentos teórico-metodológicos da coordenação pedagógica História da África História antiga História medieval I História medieval II
02	Projeto de monitoria para as disciplinas de introdução a microinformática	2	2	Introdução aos microcomputadores Aplicativos em microcomputadores Introdução a microinformática
03	Texto e tela: interações dialógicas entre literatura e cinema.	2	-3	Literatura portuguesa I Literatura portuguesa II Literatura brasileira II Literatura portuguesa V
04	Fotointerpretar o Seridó potiguar. (Este projeto foi renovado) <sup>4</sup>	2	-	Estudos cartográficos I Estudos cartográficos II Aerofotogrametria e fotointerpretação Fundamentos de

05	Faces e recortes da história: a pesquisa e a docência	2	4
06	Foto-geografia: revelando a desertificação no Seridó.	2	-
07	Ensino de teoria dos números e álgebra abstrata	2	5
08	Desvendando o cálculo de uma variável	2	2
09	Cenários da pedagogia: o pedagogo no museu	2	-
10	Projeto de monitoria da disciplina teoria da contabilidade	1	1
11	Monitoria de introdução à ciência do direito: contribuição para a iniciação	1	1

à docência

## GT 02 – Currículos, práticas educativas e formação docente.

### SABERES DOCENTES: UM MERGULHO NOS ANOS 60 EM CAICÓ/RN

*Francinaide Alves dos Santos*

Graduanda – UFRN/CERES Curso de História – [naidy.santos@yahoo.com.br](mailto:naidy.santos@yahoo.com.br)

*Dra. Otilia Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas*

Professora/pesquisadora – UFRN/CERES – [otiliadantas@gmail.com](mailto:otiliadantas@gmail.com)

A pesquisa trata dos saberes docentes evidenciados na prática educativa de professores da Educação Básica do município de Caicó/RN atuantes na década de 60. Situa, também, a tendência pedagógica ali presente e reconhecida pela História da Educação brasileira. A *Finalidade* do estudo vem configurar as práticas de professores da Educação Básica desta época para compreender suas concepções didáticas sobre ensino e aprendizagem. O *Quadro teórico* foca nos saberes docentes, na política e na História da Educação brasileira e norteriograndense, bem como na prática docente contemporânea. Dentre outros estudos vale destacar a legislação vigente nos anos 60. A *Metodologia* está pautada na Pesquisa qualitativa com a aplicação de entrevistas com alguns professores que desenvolveram seus saberes docentes na Educação Básica caicoense dos anos 60. Para interpretar e compreender os discursos oriundos das entrevistas e dos documentos oficiais utiliza-se da análise de discursos e da História de vida. Como *resultado e conclusão* constata-se que os saberes docentes são variáveis conforme a história de vida e do contexto em que se configura cada educador. A formação profissional impulsiona o seu fazer docente, embora que a cultura local e global também o influencie. As concepções de ensino e de aprendizagem são frutos desse arcabouço de impressões construídas pelo educador ao longo de sua vida profissional.

PALAVRAS-CHAVE: saberes docentes. História da Educação. Ensino. Aprendizagem.

#### 1. Introdução

Ao estudar os “*Saberes docentes: um mergulho nos anos 60 em Caicó/RN*” retratamos um período importante da História da Educação, mas, refletindo pedagogicamente, sobre as concepções evidenciadas nos discursos desses docentes sobre ensino, aprendizagem, planejamento e avaliação. Destarte procuramos compreender o porquê de suas práticas e os saberes dali oriundos.

Para tanto, entrevistamos dois professores que atuaram durante a década de 60 – Ausônio Tércio de Araújo e Sebastiana Medeiros de Lucena – e que atuaram nas escolas de Caicó durante esta época. Neste sentido,

Considerando que o que se quer é compreender e reconstruir as concepções dos docentes entrevistados no que concerne ao ensino e a aprendizagem, o artigo pretende abordar cada tema especificamente, para em seguida, estimar os saberes pedagógicos presentes em seus discursos. Entretanto, a seguir, se fará uma contextualização histórica da educação brasileira dos anos 60, nos âmbitos nacional e local, para, em seguida, analisar o objeto de estudo (o ensino e a aprendizagem) a luz dos discursos evidenciados.

#### 2. A educação brasileira dos anos 60 e a formação docente

O início dos anos 60 no Brasil ocorreu um intenso movimento cultural proveniente do clima de efervescência política e mobilização popular oriundo do final da década de 50. Entretanto, nos anos 60 esta mobilização adquiriu uma nova conotação: a preocupação dos intelectuais jovens com a participação popular com a emergência do povo no processo político nacional.

## **UM OLHAR SOBRE A INCLUSÃO DIGITAL DE IDOSOS**

Fco Aristides Marques Ripardo, acadêmico de Pedagogia, [ari\\_ripardo@yahoo.com.br](mailto:ari_ripardo@yahoo.com.br), UVA  
Maria Valcidéia do Nascimento, professora M. Sc. do curso de Pedagogia, UVA

### **RESUMO**

Este artigo relata uma experiência de inclusão de idosos às linguagens das novas tecnologias da informação e comunicação através do Letramento Digital. Tratamos das dificuldades e habilidades pessoais de idosos e do aproveitamento da informática e sua verdadeira aplicabilidade no contexto de sua realidade. O estudo de caso com abordagem qualitativa efetiva-se a partir de um olhar sobre o projeto de inclusão digital de idosos, LAELON<sup>76</sup>, do Curso de Psicologia da Universidade Federal do Ceará - UFC no *campus* Sobral/CE. Portanto a inclusão de pessoas idosas no mundo digital implica observar as particularidades físicas e os limites de cada indivíduo, valorizando suas potencialidades e incluindo-os no mundo digital aonde estes irão se inter-relacionar com conhecimentos digitais e técnicas apropriadas para este universo de pessoas da terceira idade da qual faz uma parcela crescente da sociedade, para que se sintam incluídos as novas tecnologias favorecendo-lhes um sentimento de pertença e consequente melhoria da auto-estima. Por isso, requer uma formação coerente que abarque desde a capacitação dos profissionais que irão trabalhar com estes idosos até a forma de acolhimento e a motivação que possa contribuir com a verdadeira descoberta da utilidade do mundo digital na vida do idoso. Nesta diálogicidade constatamos que havia poucos registros sobre a prática de ensino da informática para o idoso, com algumas exceções de práticas dispersas sobre o assunto. Por outro lado abrindo espaços para sermos pioneiros nesta modalidade de ensino.

Palavras-chave: Idoso. Inclusão e Educação Digital.

### **INTRODUÇÃO**

A Educação Digital inclusiva na maioria das vezes nos remete a pensar que estamos nos referindo à inclusão de crianças ou pessoas que estão excluídas do acesso à educação digital, principalmente àquelas que não possuem condições financeiras de adquirirem um computador ou mesmo de pagarem algum curso nesta área. Entretanto, a exclusão social nem sempre se efetiva por leis ou normas estabelecidas, a exclusão pode apresentar-se de forma simbólicas ocasionada pelos mais diferentes fatores sociais e psicológicos, que é o foco deste estudo. A inclusão de idosos no mundo das linguagens tecnológicas da informação e comunicação doravante denominaremos de Educação Digital. Este acesso a esta modalidade de educação não trata somente de atender uma necessidade restrita a uma parcela da população, é antes de tudo dever para com os idosos enquanto cidadãos de direitos.

A inclusão digital para idosos tem uma relevante importância na sociedade em que vivemos em que tudo muda com muita velocidade, que segundo Bauman (2001) está marcada pela mutabilidade, fluidez e liquidez de valores individualistas. E nesta visão de sociedade efêmera que a terceira idade encontra-se excluída e marginalizada não somente do acesso às informações como também ao desempenho de seus papéis sociais desde o contexto familiar até o sentimento de pertença ao seu “*habitus*” social que segundo Bourdieu (1996) fortalece a

<sup>76</sup> Laboratório de Estudos sobre a Longevidade

identidade das pessoas por isso os idosos são pessoas consideradas frágeis na sociedade em geral. No caso do domínio das novas tecnologias, não é diferente, os idosos têm uma maior dificuldade para se inserirem no mundo das novas tecnologias. Neste enfoque relatamos nossa experiência de inclusão social pela Educação Digital de idosos que decidiram entrar nesta “onda do computador”<sup>77</sup>.

## TECENDO CAMINHOS DE UMA EXPERIÊNCIA INCLUSIVA COM EDUCAÇÃO DIGITAL DE IDOSOS

Nossa investigação de abordagem qualitativa utiliza a observação sistemática para conhecer e compreender pessoas, coisas, acontecimentos e situações tendo como propósito analisar as práticas educativas dos facilitadores responsáveis pela proposta inclusiva de Educação Digital de pessoas de terceira idade do LAELON - UFC - Sobral. Segundo Minayo (1994) a abordagem qualitativa trata da pesquisa sobre:

[...] o fenômeno ou processo social que deve ser entendido nas suas determinações e transformações dadas pelos sujeitos. Compreende uma relação intrínseca de oposição e complementaridade entre o mundo natural e social, entre o pensamento e a base material. Advoga também “a necessidade de se trabalhar com a complexidade” [...]. (p.25).

Portanto optamos por esta abordagem por trata-se de pessoas em seu *lócus* trabalho e na complexidade das relações sociais estabelecidas nesta proposta de Educação Digital. O projeto nasceu com o intuito de atender a uma crescente demanda existente na sociedade que é a inclusão de idosos ao mundo da informação e comunicação, das novas tecnologias digitais, ou seja, “idosos excluídos digitalmente”. O curso foi aberto para idosos com faixa etária entre 55 a 65 anos de idade tendo duração de seis meses, efetivado no ano de 2009. As aconteciam no período de dois dias semanais com duração de uma hora-aula. O projeto foi organizado pelo Laboratório de Estudos sobre a Longevidade - LAELON, Curso de Psicologia da Universidade Federal do Ceará - UFC do *campus* localizado no município de Sobral/CE. O curso foi idealizado pelos alunos participantes integrantes deste laboratório contando com o apoio da coordenação do Curso de Psicologia, que logo em seguida abriu a participação a demais interessados nesta proposta, contexto no qual nos incluímos enquanto facilitador participante do Projeto de Inclusão Digital de Idosos.

Passados alguns dias para o conhecimento da proposta do projeto e preparação prévia as execuções, foram realizados dias de estudos e capacitação para o diagnóstico e conhecimento dos sujeitos sociais que íamos trabalhar no caso de idosos excluídos digitalmente. Assim buscamos traçar-lhes um perfil social para situação do idoso, identificando suas necessidades para melhor aproveitamento nas aprendizagens do curso e o planejamento de nossas ações. Momento que se inicia desde a localização do laboratório de informática, incluindo a responsabilidade de cada facilitador de estar no local e horário das aulas pelo menos com antecedência de quinze minutos.

O início de execução do projeto acontece desde o momento de recepção dos nossos protagonistas, iniciamos com muita alegria e animação e os acompanhamos ao laboratório se

---

<sup>77</sup> Onda do computador, linguagem popular utilizada pelos jovens adeptos das tecnologias digitais que significa navegar, surfar nas ondas da internet.

possível segurando-lhes pela mão, gesto simbólico que transmite segurança àquelas pessoas além de evitar algum acidente nas escadas do prédio. No *lócus* da sala de aula do laboratório procurávamos fazer de cada palavra e de cada gesto momentos de aprendizagens desde a convencê-los na correção da postura ao sentarem. Outro ritual educativo que se realizava antes das aulas era um convite amistoso para que fossemos tomar água e em seguida ao banheiro, evitando assim constrangimento ao idoso, que por timidez de pedir licença para retirar-se da aula viesse então a prejudicar-lhe a saúde.

Quanto à metodologia deste trabalho com Educação Digital tivemos que para cada etapa do curso elaborar apostilas apropriadas às necessidades dos idosos, as letras eram apresentadas com fontes de tamanhos bem grandes e imagens bem definidas em consonância com explicações claras e objetivas para facilitar a compreensão dos conhecimentos que era o foco dos nossos objetivos propostos. Estas apostilas eram oferecidas a um custo acessível de dez reais (R\$ 10,00) valor que financiava apenas o custo da impressão.

No que concerne à escolha dos conhecimentos digitais significativos a serem apreendidos pelos participantes optamos pelos conhecimentos básicos em informática como: conhecer e identificar os nomes de periféricos que fazem parte do computador citando o estabilizador, monitor, gabinete, teclado e o *mouse*, sem deixar de apresentar outras ferramentas como: *pen drive*, CD/DVD regraváveis e gravador, MP3, em seguida trabalhamos paulatinamente os programas *Windows*, *Word* e a posterior ensinamos com mais aprofundamento nos conhecimentos pertinentes a *internet*.

Assim durante o andamento do curso detectou-se que muitos idosos tinham dificuldades de dominar o *mouse*, e buscamos resolver este problema de motricidade adotamos o aplicativo *Paint*, onde procuramos ensinar pela manipulação do *mouse* através de rabiscos e desenhos levando-os a encontrar domínio e concentração.

Outro passo importante foi familiarizar o idoso ao computador adotamos a repetição para que o idoso melhor as memorizasse. Como por exemplo, o ato de ligar e desligar, abrir e fechar aplicativos e programas. Assimilando-os sempre aos programas e aplicativos que melhor identificasse o idoso no seu dia a dia. Exemplificando neste caso os idosos que gostavam de escrever apresentamos o aplicativo *Wordpad*, aos que gostavam de notícias, *sites* de notícias e aos que trabalhavam com números apresentamos o aplicativo calculadora, tudo isso de uma forma leve e superficial apenas para que o ânimo de querer aprender fosse maior que o medo da máquina, estas técnicas eram adotadas apenas nos primeiros dias de aulas. Esta compreensão crítica da prática educativa que segundo Paulo Freire (1996) apresenta componentes fundamentais, sem os quais não há práxis pedagógica:

A presença de sujeito. O sujeito que ensinando aprende e o sujeito que aprendendo ensina. Educador e educando. Objetos de conhecimento ou que o professor (educador) deve ensinar e que os alunos (educandos) têm que aprender os conteúdos. Objetivos mediatos e imediatos a que se destina ou se orienta a prática educativa. É justamente esta necessidade de ir além de seu momento atuante ou do momento no qual se realiza – diretrividade da educação – que, não permitindo a neutralidade da prática educativa, exige que o educado assuma, de forma ética, seu sonho, que é político. Por isso, impossivelmente neutra, a prática educativa coloca ao educador o imperativo de “decidir”, portanto, de “romper” e de optar por um

sujeito participante e não por um objeto manipulado. Métodos, processos, técnicas de ensino e materiais didáticos que devem estar em coerência com os objetivos, com a opção política, com a utopia, com o sonho que está impregnando o projeto pedagógico. (p. 55)

O enunciado de Paulo Freire nos deixa um legado que resume a essência do trabalho com a educação que são o compromisso político-social, a competência técnica e científica, necessários a todos os educadores engajados nas práticas de educação libertadora, e neste relato a inclusão de pessoas ao mundo digital.

Dando continuidade ao nosso relato mencionamos que ao selecionamos os textos que fariam parte das apostilas de *Word* procuramos inserir textos contendo mensagens e informações voltadas para elevar a auto-estima e transmitisse informações úteis para os cuidados básicos com a saúde do idoso e a consequente melhoria da qualidade de vida destas pessoas. Nas apostilas seguintes conseguimos inserir textos de uma senhora participante do curso que se revelou uma poetisa nos encontros que intermediavam as aulas de Educação Digital.

Outras estratégias de estímulo às aprendizagens ocorriam nos encontros festivos, momentos onde procurávamos incentivá-los a demonstrarem suas habilidades e talentos e isto realmente surtiam efeito pelo interesse as aulas, alguns mostravam seu lado poético e musical, e tudo favorecia os diálogos informais entre idoso e facilitadores criando laços de afetividades, novas amizades e consequente conhecimento mútuo gerando empatia e clima de confiança entre os aprendentes<sup>78</sup>. Segundo Grossi (1992) o processo de ensinar e aprender faz-se numa relação de desejos partilhados entre professor e aluno, assim nos diz:

É na fala do educador, no ensinar (intervir, devolver, encaminhar), expressão do seu desejo, casado com o desejo que foi lido, compreendido pelo educando, que ele tece seu ensinar. Ensinar e aprender são movidos pelo desejo e pela paixão. Algumas vezes, a chama do desejo pode estar baixa, quase apagando [...] espaço onde o educador necessita reavivá-la com intervenções explícitas; outras, pelo contrário, necessita educar, limitar a força desorganizada, destrutiva até, da chama... Desejo e paixão que, através do ensinar e do aprender, são educados. Desejo e paixão de vida. Forças em luta, permanentemente, dentro de nós. (p.35)

As observações realizadas no cotidiano do espaço de sala nos permitiram perceber que estes idosos adoravam conversar e nos contar sobre suas vidas pessoais buscava principalmente ser ouvido, nos fazendo crer que isto não acontecia em sua casa, fato que se concretizava nos momentos das aulas e que em algumas aulas tínhamos que colocar de lado o que tínhamos planejado, para darmos atenção ao idoso que queria tanto contar alguma coisa que tinha acontecido com eles. Nesse sentido as aulas de *internet* focavam a possibilidade de novas amizades além de mostrar o universo de informações disponíveis na rede e principalmente a possibilidade de contato com outras pessoas através do *e-mail*, *MSN* e *Orkut*. Porém nosso maior mérito neste projeto foi o de trabalhar cada idoso individualmente,

<sup>78</sup> Aprendentes, termo usado na pesquisa das professoras Lea Carmagos Anastasiou e Leonir Pessate Alves que destaca a importância da apreensão do conhecimento numa relação de parceria entre professor e aluno na construção do conhecimento que denominou processo de ensinagem.

já que cada idoso tinha seu facilitado e o horário das aulas era de acordo com o seu tempo livre e o tempo livre do facilitador. Para Vasconcelos (1996) um dos desafios ao professor é de saber acolher e respeitar o aluno, na sua forma de ser e de se expressar, sendo capaz de interagir de maneira a ajudá-lo a crescer na consciência, caráter e cidadania.

Durante o curso tínhamos reuniões entre facilitadores e a coordenação do laboratório da Universidade onde fazíamos avaliações sobre o projeto, corrigindo erros, trocando experiências e traçando objetivos. No I encontro de estudos sobre a longevidade organizada pelo LAELON, ocorrido na faculdade de medicina – UFC, *campus Sobral*, Nos apresentamos e divulgamos melhor este universo que estava trabalhando na tentativa de inserção social favorecendo o conhecimento sobre a Educação Digital para idosos.

Outro momento relevante diz respeito à continuidade do curso no que concerne à utilização da *internet* após o término do curso, solucionado através de alternativas como a utilização dos *cybers-café*. Nesta fase conclusiva do curso fomos conhecer as residências dos participantes, esta visita teve como objetivo realizar um mapeamento dos *cybers-café*, *lan-houses* e outros espaços de acesso à *internet* e ao mundo das tecnologias digitais. O encerramento das aulas efetiva-se com uma aula de campo em *cybers-café* e em *lan-houses* localizadas nas proximidades de suas casas, assim o processo de inclusão faz-se numa interação entre sujeitos que transformam e são transformados pelos saberes e as experiências.

Dessa forma a inclusão digital de idosos não só favorece a democratização do acesso às tecnologias da informação, de forma a permitir a inserção de todos na sociedade da informação, mas significa dá vez e voz a pessoas que pela socialização de informações adquirem novos conhecimentos e amenizam distanciamentos de pessoas de seus laços afetivos como tecem uma rede de novas amizades necessária para diminuição de stress e depressão que os idosos estão mais propensos pela solidão causada numa fase da vida que já criaram seus filhos e estão afastados de suas relações de trabalhos.

Podemos então ratificar que a inserção de pessoas ao universo digital pode melhorar sua qualidade de vida uma vez que pode também simplificar a rotina diária das pessoas, maximizando o tempo e o desenvolvimento de competências, habilidades e outras potencialidades. Entendendo que no futuro próximo teremos uma sociedade completamente interligada e integrada.

No cotidiano, notamos que devemos quebrar barreiras, facilitando o acesso à informação e aos treinamentos, que naturalmente favorece a vontade de aprender no aluno. Para Libâneo(1996) aprender é desenvolver a capacidade de processar informações e lidar com os estímulos do ambiente, organizando os dados disponíveis da experiência, admite-se o princípio da aprendizagem significativa que supõe, como passo inicial, verificar aquilo que o aluno já sabe. O professor precisa saber e compreender o que os alunos dizem ou fazem, o aluno precisa compreender o que o professor procura dizer-lhes. A transferência da aprendizagem se dá a partir do momento da síntese, isto é, quando o aluno supera sua visão parcial e confusa e adquire uma visão mais clara e unificadora dos conhecimentos

## A EXCLUSÃO DIGITAL DE IDOSOS

A exclusão digital no Brasil tem se agravado por causa das desigualdades sociais que distanciam àqueles que não tem condições financeiras de terem acesso aos bens culturais dentre eles o acesso às novas tecnologias digitais, exclusão acentuada pelas diferenças regionais traçadas pela linha de pobreza dessas regiões. Uma fração muito atingida por esta exclusão inclui a população idosa.

As tecnologias da informação estão inseridas na nossa sociedade de uma forma tão ampla, que é impossível negligenciar. Crianças, jovens e idosos são hoje, influenciadas pelas tecnologias e aqueles que não a “dominam” são “excluídos”. Os idosos são as maiores vítimas dessa exclusão, haja vista que suas experiências de vida, seus conhecimentos e suas aspirações não fizeram parte do “boom dos computadores”. É na inserção destes que devemos atuar, mostrando que estão numa nova geração onde os computadores não são “políticas exclusivas”, mas “inclusivas”.

A exclusão digital reflete na sociedade trazendo consequências culturais, sociais e econômicas, visto que a distribuição desigual da tecnologia e acesso a computadores conectados à *internet* beneficia apenas um determinado número de pessoas.

O Brasil ainda é um país de muita miséria. Logo, ainda é um país de muitos excluídos digitalmente, já que exclusão digital e pobreza estão relacionadas mundialmente. A exclusão digital e o desemprego possuem uma forte ligação. Outro ponto importante é o mercado de trabalho, que está cada vez mais exigente.

Para Toshio (2006, p.1) vivemos um novo momento: “A nova era que vivemos a era da informação possibilita a nós o uso de diversas soluções digitais eficazes que beneficiam muito o nosso dia-a-dia. Porém, milhões de pessoas são classificados como excluídos digital, não obtendo acesso às redes de comunicação interativas através de computadores conectados à *internet*”.

Quantos domicílios brasileiros têm um computador ligado à rede de acesso à *internet*? Segundo dados divulgados pela Fundação de pesquisas Getúlio Vargas - FGV-RJ (2003, p.1) a resposta à pergunta pode ser respondida pelo o Mapa da Exclusão Digital, que nos diz que apenas 12,46% dos brasileiros têm computador em casa. Os percentuais dos que estão conectados à *internet* é ainda menor: 8,31%. O estudo, baseado em dados de 2001, mostra um quadro caótico de exclusão digital que exclui crianças, jovens e principalmente idosos principalmente aqueles que ocupam um lugar na pirâmide social que os separa em dois grupos ricos e pobres e fazer parte desta pirâmide é uma condição já estabelecida entre os que são maiorias as camadas mais pobres da sociedade.

O avanço tecnológico tem revelado as dificuldades dos idosos em lidar até nas questões mais básicas como os eletrodomésticos, celulares, os caixas eletrônicos instalados nos bancos. E a consequência é o aumento do número de analfabetos digitais.

Dentre os maiores obstáculos da inclusão de idoso vêm os preconceitos de que o aprendizado de coisas novas é uma característica típica do jovem. O que é um engano, pois a aprendizagem é continua. Além disso, têm os que ficam constrangidos por não saber usar os equipamentos eletrônicos e outros que acham que vão correm o risco de passar por situações violentas, como os que são assaltados nos caixas eletrônicos. É neste vácuo que aparecem os

preconceitos que impedem a aprendizagem e desestimulam o interesse em novos conhecimentos.

É claro que existe um pouco de verdade em tudo isto, como os riscos que pode correr ao criarem uma conta de *e-mail*, outro exemplo de risco é a falta de privacidade. Mas é importante observar que quando detectados a dificuldade da aprendizagem para a informática, estas estavam mais relacionadas a fatores emocionais, como insegurança, baixa auto-estima, fatores psíquicos, pedagógicos e a fatores pessoais, do que propriamente a da velhice em si.

É preciso encontrar um meio para que este mundo digital não se tornar mais um elemento de exclusão para o idoso, tirando-lhe a oportunidade de participar do presente e distanciando-os da geração anterior. Aumentando o fardo de ser visto como alguém que está ultrapassado e desatualizado da realidade onde está inserido.

## A INCLUSÃO DIGITAL DE IDOSOS

A exclusão digital não está ligada somente a quem não tem acesso à rede de computadores. Um incluído digitalmente também não é aquele que apenas utiliza essa nova linguagem, que é o mundo digital, para trocar e-mails, e mesmo que usufrui desta tecnologia, não têm o mínimo de conhecimento sobre ela é o que revela o pensamento de Filho (2003):

A inclusão digital, para acontecer, precisa de três instrumentos básicos que são: computador, acesso à rede e o domínio dessas ferramentas, pois não basta apenas o cidadão possuir um simples computador conectado à *internet* que iremos considerar ele, um incluído digitalmente. Ele precisa saber o que fazer com essas ferramentas. (p.1)

Novas tecnologias têm tido o poder de influenciar o comportamento da sociedade, assim como os telefones, o rádio, a televisão, e com pouco mais de uma década a *internet*. As pessoas sem acesso a estes benefícios se encontram isoladas tanto pela distância quanto pela questão econômica, mas a desconfiança e a rejeição á esta nova empreitada consideravelmente é vista por todos que se depara com uma novidade, sejam elas pessoas esclarecidas ou pessoas que nunca tiveram acesso ou viram um computador ou qualquer equipamento eletrônica moderninho, que por incrível que pareça exista.

Os projetos de inclusão digital constituem-se numa nova estrada para quem está em caminhos sem oportunidades de ingresso neste denominado “mundo virtual”, onde praticamente tudo é informatizado. Podendo o idoso utilizar a *internet*, redes sociais para o registro de suas memórias, suas histórias, fatos e momentos vividos em *blogs* e *sites*. Estimulando a uma melhor convivência entre gerações tendo o computador como instrumento mediador.

A inclusão de idosos é sem sombra de dúvida uma forma de revitalização e capacitação, é, mas um motivo para acreditarmos ainda mais na capacidade de aprendizagem dos idosos. Nossa vida está marcada pela revolução da informática e cada vez mais está dependente das máquinas eletrônicas, desmembrando-se a necessidade da criação de estratégias que viabilizem e inclua o idoso neste mundo tecnológico.

Embora algumas pessoas da terceira idade apresentem dificuldades no processo de

aprendizagem acerca da tecnologia, denominada inclusão digital, seja por falta de conhecimento ou até mesmo dificuldade motora. É a inclusão que nos remete a dar oportunidades iguais para todos, independentemente de cor, raça, sexo, religião ou orientação sexual.

A inclusão do idoso no mundo digital implica observar as particularidades físicas e os limites de cada indivíduo, valorizando suas potencialidades e incluindo-os no mundo digital aonde estes irão se inter-relacionar com conhecimentos digitais e técnicas apropriadas para este universo de pessoas da terceira idade uma parcela crescente da sociedade, para que se sintam incluídos as novas tecnologias favorecendo-lhes um sentimento de pertença e consequente melhoria da auto-estima:

Para que a inclusão digital tenha êxito, seria necessária a capacitação dos professores para que a sua aula seja integrada ao uso dos computadores. Alguns exemplos de sucesso são ocorridos em escolas particulares, que contratam monitores que são responsáveis pela manutenção dos laboratórios, estando disponíveis para o acesso aos laboratórios; além disso, os professores têm o auxílio deste para prepararem suas aulas com os recursos, acrescento também que melhor seria se este trabalho pudesse ser individual. . (TOSHIO, 2006, p.3)

O número de idosos que acessam a *internet* cresce a cada dia que passa. Um novo mundo cheio de vantagens e facilidades a ser descoberto. Informação, interatividade, relações pessoais, negociações, notícias, compras e outras necessidades do dia-a-dia ganharam um grande espaço na web<sup>79</sup>.

A *internet* hoje é um espaço de encontros, onde podemos reencontrar amigos e familiares que haviam perdido o contato, acredito que a era da informação está contribuindo muito para a melhoria na qualidade de vida na terceira idade, na maioria das vezes os idosos tendem a se sentirem sozinhos e excluídos, o que acaba acarretando diversos problemas de saúde. A web está diminuindo há distância geográfica, proporcionando a aproximação das pessoas que dela utilizam para manter contatos entre si.

Esses projetos de inclusão digital são importantes, porque oportuniza além das classes menos favorecidas, a terceira idade, pois quase tudo hoje em dia necessita de conhecimentos de informática. Para os idosos vai servir como mais uma atividade do dia-a-dia e também para adquirir mais conhecimentos. Esses projetos de inclusão digital englobarão a todos independentes de classe.

Ainda que idéias isoladas não sejam suficientes para criar uma grande onda de inclusão que beneficie idosos de todas as classes, ao menos estas iniciativas abrem caminhos para ajudar os “digitalmente excluídos” e levar esta camada da população a um futuro mais digno e participativo.

Consideramos que a inclusão digital como um processo onde os idosos terão a oportunidade de se sentirem dentro da sociedade novamente, uma vez que quando chegam nesta fase da vida os mesmos se sentem impotentes, e acabam desencadeando tantos problemas.

---

<sup>79</sup> Web, *Worldwide Web*: referente a rede mundial de computadores.

O Datafolha (2007 p.1-2) Entrevistou mais de 300 pessoas acima dos 60 anos na cidade de São Paulo para conhecer hábitos e opiniões em relação ao uso de computadores e da *Internet*. A pesquisa mostra que 45% dos entrevistados têm computador em casa, entretanto apenas 19% dizem utilizar o equipamento. Nesta pesquisa, fica claro o importante papel da inclusão digital na vida destas pessoas, independente da idade.

Na mesma pesquisa quando indagados sobre o benefício da *internet*, 85% dos entrevistados consideram importante à rede, quando essa mesma pergunta foi feita para quem já a utiliza, 98% das pessoas acreditam que é um ganho para suas rotinas. Uma grande prova de que o passar dos anos não significa desinformação é que 77% dos entrevistados costumam acessar a rede para ler notícias e trocar *e-mails*.

O mundo digital também implicará em mudanças no que se refere às relações econômicas, com o comércio on-line a comercialização dos mais variados tipos de produtos revela outra forma de organização capitalista, trazendo uma nova forma de negociação diferente entre os consumidores e as empresas, que já não necessitam mais de um vendedor que faça a intermediação da compra. Também na medicina, na educação, nas artes e na economia, a *internet* revolucionou e possibilitou uma melhoria com sua evolução rápida e avassaladora. Toda esta revolução só é possível graças à *internet* que representa um universo infinito de informações e serviços devendo esta disponível e democratizada a toda sociedade brasileira.

## CONCLUSÃO

A inclusão digital deve ser uma das prioridades no Brasil. Vivemos numa época em que as tecnologias da informação estão implantadas na nossa sociedade, de uma forma tão avassaladora, que se tornou marginalizadas àqueles que não responde as exigências atuais: conhecimento digital. Assim sendo, aquele que não se adapta as condições, torna-se marginalizado, excluído da sociedade. Devemos considerar que os idosos são pessoas que viveram numa outra época, mas que fazem parte desse momento de tecnologia da informação. Não há nada pior do que sentir-se excluído e discriminado numa sociedade.

Embora tenhamos iniciativas executadas com sucesso, ainda é necessária uma política pública rígida no combate a exclusão digital. A inclusão digital de idosos deveria ser uma responsabilidade social de integração junto à sociedade. Na verdade nunca é tarde para aprender, porque por mais que a pessoa esteja de idade não significa que não poderá contribuir com algo necessário para a vida de outras pessoas e para elas mesmas. Na inclusão digital para idosos se manifesta o mesmo significado por que a tecnologia faz parte da educação.

Ao realizarmos este estudo constatamos que existem muitas disparidades no que concerne a democratização a educação digital, no entanto é possível superar este quadro caótico com experiências deste porte que valorizam o idoso como portador de experiências traduzidas em conhecimentos que devem servir de subsídios às novas gerações. Outros aspectos que descobrimos é que num processo de ensinar e aprender seja de qualquer natureza deve-se levar em conta muitos condicionantes desde os conhecimentos prévios dos alunos (síncrise) a escolha de conhecimentos significativos para a vida dos aprendentes, os recursos materiais, o ambiente de aprendizagem adequado, materiais didáticos que permitam a construção de novas aprendizagens, professor qualificado, relação de afeto entre os

envolvidos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. Processos de Ensinagem na Universidade: Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: UNIVILLE, 2005.

BOURDIEU, Pierre. Razões Práticas sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 1996.

CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARLOT, Bernard, Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

\_\_\_\_\_. Ação cultural para a liberdade. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FILHO, Antonio Mendes da Silva. Os três pilares da inclusão digital. Maringá: [s.n], 2003. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/024/24amsf.htm>>. Acesso em: 26 mar. 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. et al. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 24. ed. Petrópolis: vozes, 1994.

GROSSI, Esther Pillar. Paixão de Aprender. Rio de Janeiro: Vozes, 1992.

LIBANEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

PARA paulistanos com mais de 60 anos, internet possibilita informação, conhecimento e comunicação. São Paulo: [s.n.], 2007.

Disponível em: <[http://datafolha.folha.uol.com.br/po/ver\\_po.php?session=469](http://datafolha.folha.uol.com.br/po/ver_po.php?session=469)>. Acesso em: 26 mar. 2010.

TOSHIO, Anderson. A inclusão digital no Brasil. São Paulo: [s.n.], 2006. Disponível em: <[http://imasters.uol.com.br/artigo/5004/a\\_inclusao\\_digital\\_no\\_brasil](http://imasters.uol.com.br/artigo/5004/a_inclusao_digital_no_brasil)>. Acesso em: 12 mar. 2010.

VASCONCELOS, Celso dos S. A Construção da Disciplina Consciente e Interativa na Sala de Aula e na Escola, 3. ed. [S.I.]: Libertad, 1994.

## **A Importância da Afetividade na Aprendizagem Escolar.**

MARIA LEORNE AGUIAR NETA

### **RESUMO**

Com fundamento na visão de alguns teóricos, o artigo discute a importância do afeto na relação professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem, mostrando que a inclusão ou não do afeto na maneira de ensinar indicará a conduta do educando na sua vida pessoal e social. No espaço educativo, muitas vezes, alguns educadores têm dado especial atenção aos conteúdos escolares e esquecendo-se de que na sala de aula, estão seres humanos em busca de um espaço ou um olhar que possibilite a construção de sua aprendizagem, que possa fazer desse aprendizado algo significativo.

Enquanto educadora, a sugestão, é meditar sobre a relevância o afeto como “ferramenta” de auxílio no processo de aquisição do conhecimento na vivência escolar e de como ele pode ajudar o educador no seu desenvolvimento afetivo ser sadio e a construir sua personalidade, sua autonomia, atuando como protagonista do seu aprendizado e de si mesmo como indivíduo em crescimento.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino; Afeto; Processo.

## **SUMÁRIO**

Introdução	p. 4, 5
1- Importância da Afetividade na Aprendizagem	p. 6
1.1- Conceito de Afetividade	p. 6, 7
1.2- A Importância da Afetividade na Aprendizagem	p. 7, 8
2- Afetividade no Contexto Escolar	p. 8
2.1- Promovendo a Afetividade na Escola	p. 8, 9
2.2- Inserindo a Afetividade na Sala de Aula	p. 9, 10
Considerações Finais	p. 11, 12
Referências Bibliográficas	p. 13

## Introdução

O presente artigo pretende demonstrar que a Educação tem como objetivo a preparação do educando para o exercício da cidadania; como nos diz a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/ 96, Art. 2º, p.5). No entanto, a forma como vêm sendo conduzidos as relações interpessoais no contexto educacional, principalmente a relação professor-aluno, tem dado origem a indivíduos com auto-estima baixa, sem consciência de si mesmos de suas capacidades. É necessário que se reconsiderem algumas posturas adotadas pelo professor, bloqueadores da aprendizagem do aluno.

Ciente de que a escola tem a função de levar o aluno a adquirir conhecimentos sistematizados, mas levando-se em conta o contexto social de hoje, a escola acaba assumindo também a responsabilidade de desenvolver habilidades sociais, que antes eram apenas de responsabilidade da família. Desse modo vemos como é importante a relação família-escola no desenvolvimento sadio do individuo.

De acordo com Márcio Ferrari (2004, p.36), o ensino tem como função principal, levar as crianças a desenvolver suas habilidades naturais. Nas primeiras séries do ensino fundamental, a relação entre educador e educando, carece de um clima de maior afetividade, visto que, nessa fase de escolaridade, o aluno faz do ambiente escolar uma extensão do lar, em busca de segurança e afeto. Pois, diante dos problemas enfrentados pelos professores, já na Educação Infantil, fazem as seguintes indagações: como anda a relação professor-aluno, na sala de aula? Nós, professores, estamos contribuindo para o desenvolvimento afetivo sadio de nossos alunos? Uma aprendizagem, baseada no afeto, facilitaria o processo do ensino?

Essas indagações nos levam a meditar sobre a relação afetiva entre professor e aluno, e as implicações desse afeto na aprendizagem.

Acreditamos que não dá para ensinar pensando apenas na cabeça do aluno, pois o coração também é importante (MELLO, 2004, p.18), no contexto atual, é necessário que a escola procure comprometer-se não apenas com o desenvolvimento cognitivo do educando, mas principalmente com seu desenvolvimento socioemocional.

Com o objetivo de investigar o tipo de relações afetivas, necessárias para boa convivência de professores e alunos, foi feita uma pesquisa bibliográfica.

Percebi com este estudo que muitas vezes, nós educadores, não conseguimos nos colocar como sujeitos facilitadores de uma aprendizagem afetivo-positiva dos nossos alunos.

## 1- Importância da Afetividade na Aprendizagem

O aspecto afetivo é um elemento importante que deve ser considerado no processo de aprendizagem.

Quando o professor se dispõe a ensinar e o aluno a aprender, vai se formando uma corrente de elos afetivos que propicia uma troca entre ambos, onde a motivação, a boa vontade e o cumprimento dos deveres acabam deixando de ser tarefas árduas para o aluno. Criatividade, interesse e disposição para esclarecer duvidas, funcionam como estímulo para o aluno, que quer saber mais.

Ciente que o objetivo do trabalho do educador é a aprendizagem do aluno, alguns fatores são importantes para que ocorra essa aprendizagem, tais como: capacidade intelectual e vontade de aprender, por parte do educando; conhecimentos e capacidade de transmitir conteúdos, por parte do educador; apoio dos pais nas atividades extraclasse e o incentivo com afeto dos pais e educadores. Portanto, é a afetividade o grande estimulante na aquisição dos conhecimentos.

O trabalho do educador é considerado pro Codo e Gazzotti “o melhor”, porque é ele quem controla o processo produtivo, tem liberdade de criação e ação, além de coordenar tipos e seqüências de atividades. E também um trabalho dos mais delicados porque necessita de um investimento afetivo nessa relação, principalmente por parte do educador, a afetividade deve ser também trabalhada, pois ela é um fator essencial no processo educativo, visto que funciona como um elo de sedução entre educador e educando.

Codo e Gazzotti definem a palavra seduzir como “trazer para o seu lado”. Isto significa que o professor precisa fazer um trabalho de conquista, levando o aluno a confiar nele, a acreditar que determinado conteúdo será útil para a sua vida. Isso é sedução e afetividade.

### 1.1- Conceito de Afetividade

Segundo Roberto Shinyashiki afeto que ele denomina de carícia, é toque, afago, estímulo, que é a unidade de reconhecimento humano. Mas segundo ainda alguns dicionários, afeto é afeição, simpatia, amizade, meiguice, cuidado, inclinação, dedicação e gesto de amor.

Quanto à afetividade que é uma palavra derivada da palavra primitiva afeto, os dicionários afirmam que é a qualidade de quem tem afeto, de quem é afetivo. Lembrando que qualidade é particularidade de atributo, de modo de ser e índole.

Então quem usa de afetividade, tem a particularidade de ser cuidadoso (a) e dedicado (a); tem atributo de ser meigo (a) e simpático (a) e seu modo de ser e sua índole demonstram amizade e gestos de amor ao outro.

O educador é o ser que se utiliza de todos esses sentimentos para melhor expressar sua atividade educativa na sala de aula ou em qualquer lugar onde ele esteja.

De acordo com Paulo Freire: “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho. Educar é um ato de amor, é um ato de comunhão entre os homens”. Nesse sentido, precisamos cada vez mais buscar o uso da afetividade para conquistar o nosso educando, para que ele se sinta estimulado a adquirir o conhecimento. Principalmente os pedagogos que lidam com a Educação Infantil e séries iniciais do ensino fundamental.

## 1.2- A Importância da Afetividade na Aprendizagem

É necessário compreender que as emoções e os sentimentos que compõem o ser humano são constituídos de um aspecto de importância fundamental na vida psíquica do sujeito, e interferem em todas as manifestações de nossa vida, inclusive no aprendizado.

São os afetos que preparam as ações do sujeito participandoativamente da percepção que ele tem das situações vividas e do planejamento de suas reações ao meio (Bock, 1999).

Freire nos diz que não existe educação sem amor. “Ama-se na medida em que se busca comunicação, integração a partir da comunicação com os demais” (FREIRE, 1983, p.29). Comunicação e integração são fatores imprescindíveis na promoção da aprendizagem e resultando num ensino ministrado com afeto e diálogo.

Quando ouvimos nossos educandos e eles nos ouvem há o entendimento mútuo entre nós e à medida que se firma o diálogo, também se elimina a violência, e isso permite a descoberta do mundo, a consciência de si mesmo e do outro. Ambiente propício para uma aprendizagem significativa e afetiva.

O desânimo ou a falta de motivação causam reações diversas como perda do interesse, mas emoções positivas no ambiente escolar funcionam como combustível para desenvolver as habilidades cognitivas e sociais dos educandos.

## 2- Afetividade no Contexto Escolar

Ter boas notas não significa que a aprendizagem ocorreu de forma afetiva, pois isso só acontece quando o aluno é realmente afetado pela escola que o leva a transformação

pessoal, tornando-o capaz de participar da transformação do mundo e ele evoluiu como ser humano.

O educador tem papel fundamental no desenvolvimento do educando. Muitas vezes, ele é a única pessoa que pode reconhecer esse educando como ser dotado de sonhos, desejos e muita vontade de mudar a história de sua existência.

Tratar o educando com afeto não significa tratá-lo com beijos, abraços, isso é importante, mas de maior importância, é que devemos acordar e tomar atitudes que nos leve a sair de nossa indiferença, porque essa “indiferença” é justamente a falta de afetividade. Não podemos mais fazer de conta que não sentimos nada diante do que acontece a nossa volta, que toda essa violência e falta de objetivos não nos atinge.

O ser humano é dotado da capacidade de sentir e também é privilegiado por poder transformar a realidade ao seu redor. Basta querer e se esforçar para mudar, assim cada educador pode fazer a sua parte, para tornar a escola um ambiente mais afetivo.

## 2.1- Promovendo a Afetividade na Escola

Para que a escola favoreça a construção da afetividade, é preciso que introduza a auto-estima positiva, e assim criar situações educativas, obedecendo aos limites impostos pela vivência coletiva, onde todas as crianças possam ter seus hábitos, ritmos e preferências individuais respeitados e aprendam a respeitar também os do outro, seu colega. Precisam ser ouvidas suas falas e procura compreendê-las, possibilitando assim, o fortalecimento de sua autoconfiança.

A auto-estima é definida por Claret como a confiança que o indivíduo tem em sua capacidade de pensar e de enfrentar desafios. É a confiança na qualificação para expressar suas necessidades e desejos, de desfrutar dos resultados de seus esforços, e de se ver como merecedor e digno de felicidade. Com base nessa definição, fica claro que a auto-estima tem valor de sobrevivência, pois é uma poderosa necessidade humana, que contribui para o processo vital do ser humano. Uma auto-estima negativa interdita o crescimento psicológico, enquanto que a auto-estima positiva oferece força, resistência e capacidade de regeneração (CLARET, 1995).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (vol.2) ainda nos diz que a construção da autoconfiança da criança, tem seu processo marcado por avanços e retrocessos. Pois, frente a frustrações, a criança pode demonstrar sentimentos de medo, vergonha, birra ou até pesadelos, surgindo daí, a necessidade de apoio e compreensão, por parte dos pais e professores, de forma controlada, flexível, porém segura.

Portanto, é necessário que os professores favoreçam a afetividade no contexto escolar, para que a criança cresça confiando e acreditando na sua capacidade.

## 2.2- Inserindo a Afetividade na Sala de Aula

Numa sala de aula onde a afetividade inserida os indivíduos tem maior facilidade e lidar com seus sentimentos e com dos outros e contribuíram para um mundo menos agressivo. Para que isso aconteça, é preciso que haja uma relação de respeito e cumplicidade entre professor e aluno. E isso só será possível se houver autoridade e não autoritarismo, por parte do professor.

O brincar por sua vez é fundamental para o desenvolvimento da criança, pois é através da brincadeira que ela desenvolve capacidades como imitação e imaginação, que junto com a fantasia são elementos importantes no relacionamento interpessoal, levando-a a aprender mais sobre ela mesma e o outro.

Os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) reconhecem a importância inserção da relação interpessoal no processo de ensino e aprendizagem, com a participação do aluno e a intenção do professor, possibilitando uma vivência humanizadora, buscando sempre as boas relações do individuo consigo mesmo e com o meio, e levando-o a exercer sua cidadania.

É importante lembrar que os fenômenos que dizem respeito ao ensino e a aprendizagem possuem tanto componentes intelectuais como emocionais, portanto cabe ao educador buscar definitivamente o apreço pelo amor incondicional, onde o educando sinta-se amado e compreendido, pelo que ele é e suas diferenças respeitadas. Assim serão superadas as auto-estimas fragilizadas em crianças, jovens e adultos. A escola pode ajudar, começando pela sala de aula e depois fora dela.

## Considerações Finais

Através deste trabalho, tive a oportunidade de estudar e também perceber um pouco sobre a visão de alguns teóricos que se interessam pela temática trabalhadora nesse estudo sobre a importância da afetividade na aprendizagem escolar. Em relação às informações colhidas, observei que demonstram a dificuldade encontrada para vivenciar a afetividade no ambiente escolar ou fora dele.

Percebo que há uma resistência em expressar afeição, que é preferível demonstrar autoridade do que afeto, pois ser afetivo, pode ser visto como sinal de fraqueza, embora seja o contrário é preciso ser muito forte, muito equilibrado para vivenciar a afetividade e principalmente quando ainda não é compreendido seu valor.

O diálogo vivenciado entre professor e aluno é fator importante no processo de aprendizagem, pois forma elos afetivos que despertam o interesse e a motivação, levando os alunos a executarem suas tarefas com boa vontade. Codo e Gazzotti (2002) ainda nos dizem que o ato de educar só terá sucesso se houver uma relação afetiva entre professor e aluno, caso contrário, a aprendizagem não será significativa e não preparará o indivíduo para uma vida futura, deixando lacunas no processo ensino-aprendizagem.

Elemento essencial na aquisição do conhecimento é uma auto-estima positiva, facilita a aprendizagem, pois todo indivíduo precisa sentir-se capaz de pensar e agir, e ver-se como merecedor de felicidade. A auto-estima nos diz Claret (1995), é uma necessidade humana, que contribuiu essencialmente para o processo vital.

Constatei ainda que existam muitos obstáculos que impedem alguns educadores, de colocarem, em sua ação educativa, um pouco de afeto, e de acolher os sentimentos do aluno, de uma forma esse aluno possa sentir que a escola, é realmente um lugar acolhedor ou uma extensão da sua casa.

É importante lembrar que o comportamento cognitivo é motivado pelas implicações afetivas, visto que a afetividade norteia o processo de aprendizagem. Portanto, nosso sistema educacional carece de uma ação pedagógica afetiva, que construa homens e mulheres capazes de viver intensamente.

Espero ter contribuído para enriquecer o aprendizado na temática da afetividade e que possa facilitar a inclusão do afeto na escola, onde ele não pode faltar.

## Referencias Bibliográficas

BRASIL, MEC/ SESF. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei nº 9.394 de 20/12/1996. Ed. RC. Recife, 1997.

FERRARI, Márcio. O teórico que incorporou o afeto à pedagogia. In: Revista Nova Escola, Abril, 2004.

CODO, Wanderley (Coordenador) GAZZOTTI, Andréia Alessandra. Educação: Carinho e trabalho. Petrópolis, Rio de Janeiro: 3ª Edição. Editoras Vozes. Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 2002.

SHINYASHIKI, Roberto T., A carícia essencial: uma psicologia do afeto: introdução de José Ângelo Gaiarsa/ Roberto Shinyashiki: 1º edição – 1985. São Paulo: Editora Gente.

CLARET, Martin. O poder da auto-estima. São Paulo:Editora Martin Claret Ltda., 1995- (Coleção: O poder do poder).

FREIRE, Paulo. Educação e mudança. Tradução Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1983. Coleção Educação e Comunicação. Vol. 1.

-----Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996, Coleção Leitura.

BOCK, Paola Gentile de Parceiros na aprendizagem, In: Revista Nova Escola, Junho/ Julho de 2006.

BRASIL, MEC/SESF. Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos temas transversais e ética. Vol. 8. /Secretaria de Educação Fundamental- Brasília, 1997.

BRASIL, MEC/SESF Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Vol. 2. Brasília, 1998.

## O DIÁLOGO DO LEITOR COM O TEXTO

Patrícia Agripino de Lima – UFPB

[patriciamorango@hotmail.com](mailto:patriciamorango@hotmail.com)

Verônica Jussara Silva – UEPB

[veronicajussara@hotmail.com](mailto:veronicajussara@hotmail.com)

Vários autores definem duas posições opostas na leitura, que correspondem aos dois tipos básicos de processamento de informação: a hipótese descendente e a hipótese ascendente. A primeira dá maior importância ao leitor e a segunda ao texto. A primeira veria o leitor como a fonte única do sentido, de forma que o texto serviria, apenas, como confirmador de hipóteses; a segunda enfatizaria o texto e os dados nele contidos como ponto de partida para a compreensão e provém de uma visão estruturalista e mecanicista da linguagem, segundo a qual o sentido estaria ligado às palavras e às frases, estando desse modo, na dependência direta da forma.

De acordo com Kato (1985, p.100) esses dois tipos de processamento podem servir para descrever tipos de leitores. Teríamos um tipo que privilegia o processamento descendente, utilizando muito pouco o ascendente. É o leitor que apreende facilmente as idéias gerais e principais do texto, é fluente e veloz, mas por outro lado faz excessos de adivinhações. É o tipo de leitor que faz mais uso do seu conhecimento do que da informação, efetivamente, dada pelo texto. O segundo tipo de leitor é aquele que se utiliza basicamente do processo ascendente, que constrói o significado com base nos dados do texto, fazendo pouca leitura nas entrelinhas; que apreende detalhes detectando até erros de ortografia, mas que ao contrário do primeiro tipo, não tira conclusões apressadas. É vagaroso e pouco fluente e tem dificuldade de sintetizar as idéias do texto por não saber distinguir o que é mais importante do que é meramente ilustrativo ou redundante. O terceiro tipo de leitor, o leitor maduro, é aquele que usa, de forma adequada e no momento apropriado, os dois processos complementarmente.

Kato (1985, p.102) menciona uma outra concepção de leitura que considera o ato de ler como um processo discursivo no qual se inserem os sujeitos produtores de sentidos – o autor e o leitor, ambos sócio - historicamente determinados e ideologicamente constituídos. O momento histórico-social que determina o comportamento, as atitudes, a linguagem de um e de outro e a própria configuração do sentido.

Nas aulas de língua materna, muitas vezes, o texto é usado como pretexto para o estudo da gramática, do vocabulário ou de outro aspecto da linguagem que o professor ou o

livro didático querem enfatizar. Assim, o texto, parte do material didático, perde sua função essencial de provocar efeitos de sentido no leitor-aluno para ser apenas o lugar de reconhecimento de unidades e estruturas lingüísticas cuja funcionalidade parece prescindir dos sujeitos.

Neste sentido, é essencial que o leitor tenha uma posição ativa diante do texto para que seja possível “entrar” nele. É preciso que o leitor mobilize seu conhecimento prévio e suas experiências. A leitura baseia-se na percepção e na interpretação dos elementos linguísticos do texto, e como já sabemos, é um processo interativo entre o leitor e um texto.

Como processo interativo entre um leitor e um texto, a leitura pode ser tratada em termos de competência comunicativa. Um leitor que tenha competência comunicativa é aquele que poderá entender um texto da maneira como o escritor queria que fosse entendido, porém, leituras diferentes podem ocorrer e são determinadas por compreensões diferentes do tema em questão.

Se dissermos que existem leituras “erradas”, podemos também ser acusados de acreditar que só há uma leitura correta, o que não é verdadeiro, já que existem várias interpretações possíveis para um mesmo texto. Nós, professores, temos que estar preparados para observar este fato durante as atividades de leitura em sala de aula, pois, muitas vezes, corrigimos nossos alunos acreditando na possibilidade de haver somente uma resposta certa para um certo tipo de questão de interpretação, o que limita os nossos alunos na hora de responderem o que pensam. Estes passam a responder o que nós queremos, ou o que é considerado “correto”, de acordo com o leitor.

Os professores devem considerar o processo de leitura, como um processo ativo e, mais do que isso, como um processo interativo. Bons *leitores* são bons decodificadores e bons leitores são bons intérpretes de textos, sendo que a capacidade que eles têm para decodificar se torna mais automática, porque não obriga o sujeito a pensar.

Acredito que o leitor é aquele que se caracteriza tanto por um reconhecimento rápido do material lingüístico envolvido na leitura como por modelos de compreensão de níveis de cognição mais altos. Acredito, também, que o trabalho de identificar rapidamente e de maneira precisa, não é obstáculo a ser superado, mas uma habilidade a ser desenvolvida como um meio necessário para eliminar grande parte do trabalho de adivinhação da leitura.

Kleiman (1989, p.9) menciona que a compreensão de textos envolve processos, atividades, recursos e estratégias mentais próprios do ato de compreender. Segundo a autora, temos que visar o aprimoramento da própria capacidade de leitura do leitor. Sabemos que a

leitura é um ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados. Segundo a autora:

“Uma vez que o leitor conseguir formular hipótese de leitura independentemente, utilizando tanto seu conhecimento prévio como os elementos formais mais visíveis e de alto grau de informatividade, como título, subtítulo, datas fontes, ilustrações, a leitura passará a ter esse caráter de verificação de hipóteses, para confirmação ou refutação e revisão, num processo menos estruturado que aquele inicialmente modelado pelo adulto, mas que envolve, tal como o outro processo, uma atividade consciente, autocontrolada pelo leitor, bem como uma série de estratégias necessárias à compreensão. Ao formular hipóteses o leitor estará predizendo temas, e ao testá-las ele estará depreendendo o tema; ele estará também postulando uma possível estrutura textual, na predição ele estará ativando seu conhecimento prévio, e na testagem ele estará enriquecendo, refinando, checando esse conhecimento. São todas essas estratégias, próprias da leitura, que levam à compreensão do texto.” Kleiman, (1989, p.43)

De acordo com Kleiman (1989, p. 10), a compreensão do texto parece ser uma tarefa difícil, porque o próprio objeto a ser compreendido é complexo e envolve a compreensão de frases e sentenças, de argumentos, de provas formais e informais de objetivos e de intenções, muitas vezes de ações e motivações. Além disso, a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. Pode-se dizer, talvez, que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão.

O conhecimento linguístico, o conhecimento textual e o conhecimento de mundo devem ser ativados durante a leitura para o leitor poder chegar ao momento da compreensão, momento esse em que as partes discretas se juntam para criar um significado. Portanto, são vários os níveis de conhecimento prévios que entram em jogo durante a leitura. Tanto o conhecimento linguístico, quanto o conhecimento textual, devem ser utilizados na leitura. Para haver compreensão, durante a leitura, também o nosso conhecimento de mundo deve estar ativado, isto é, deve estar num nível ciente.

O conhecimento linguístico, que abrange desde o conhecimento sobre como pronunciar as palavras em uma língua, passando pelo conhecimento de vocabulário e regras gramaticais, chegando até o conhecimento sobre o uso da língua, desempenha um papel central no processamento do texto. Entende-se por processamento aquela atividade pela qual as palavras, ou seja, unidades discretas e distintas são agrupadas em unidades ou fatias maiores, também significativas, chamadas constituintes das frases. À medida que as palavras

são percebidas, a nossa mente está ativa, ocupada em construir significados, e um dos primeiros passos nessa atividade é o agrupamento destas palavras em frases com base no conhecimento gramatical de constituintes. Este conhecimento linguístico permitirá que o processamento do texto continue, até se chegar, eventualmente, à sua compreensão.

Segundo Kleiman (1989, p. 20), quanto mais conhecimento textual o leitor tiver e quanto maior a sua exposição a todo tipo de texto, mais fácil será a sua compreensão, pois o conhecimento de estruturas textuais e de tipos de discursos determinará, em grande medida, suas expectativas em relação aos textos, expectativas estas que exercem um papel considerável na compreensão.

O conhecimento parcial e estruturado que temos na memória sobre assuntos, situações e eventos típicos de nossa cultura é chamado de esquema. Kato (1985) também trata dos esquemas e define-os:

“Um esquema é uma teoria prototípica do significado, porque corresponde ao significado de um conceito codificado em termos de situações ou eventos típicos, ou normais, que instanciam esse conceito. Nesse sentido, os esquemas representam mais um conhecimento do sujeito do que uma definição. Esse conhecimento não se limita a conceitos veiculados por palavras, mas também àqueles expressos por sintagmas mais complexos, tais como crise do petróleo, homem de negócios, etc.” (Kato, 1985)

O esquema determina, em grande parte, as nossas expectativas sobre a ordem natural das coisas. A ativação do conhecimento prévio sobre estes esquemas é essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer as inferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente. Quando não temos conhecimento prévio, a compreensão fica dificultada.

Este tipo de inferência, que se dá como decorrência do conhecimento de mundo e que é motivada pelos itens lexicais no texto, é um processo inconsciente do leitor proficiente. Há evidências experimentais que mostram com clareza que o que lembramos mais tarde, após a leitura, são as inferências que fizemos durante a leitura; não lembramos o que o texto dizia literalmente.

O conhecimento adquirido determina, durante a leitura, as inferências que o leitor fará com base em marcas formais do texto, o mero passar de olhos pela linha não é leitura, pois leitura implica numa atividade de procura por parte do leitor, no seu passado, de lembranças e conhecimentos, daqueles que são relevantes para a compreensão de um texto, que fornecem pistas e sugerem caminhos. O leitor poderá tornar-se ciente da necessidade de fazer da leitura

uma atividade caracterizada pelo engajamento e uso do conhecimento, em vez de uma mera recepção passiva.

A capacidade de estabelecer objetivos na leitura é considerada uma estratégia metacognitiva (KLEIMAN, 1989, p. 51), isto é, uma estratégia de controle e regulamento do próprio conhecimento. O leitor estabelecerá, segundo a autora, seus objetivos ao ler um texto, e desenvolverá estratégias metacognitivas necessárias e adequadas para a atividade de ler. É devido ao papel das estratégias metacognitivas na leitura, que podemos afirmar que apesar das diferentes maneiras de ler, a leitura é um processo só, pois estas diferentes maneiras são apenas diversos caminhos para alcançar os objetivos pretendidos.

Os objetivos são também importantes para um outro aspecto da atividade do leitor, que contribui para a compreensão: a formulação de hipóteses. A leitura é, em grande medida, uma espécie de jogo de adivinhação, pois o leitor ativo, realmente engajado no processo, elabora hipóteses à medida que ele lê o texto. As hipóteses do leitor fazem com que certos aspectos do processo de leitura, essenciais à compreensão, se tornem possíveis, tais como o reconhecimento global e instantâneo das palavras e frases relacionadas ao tópico:

“Existe ainda uma outra decorrência importante da atividade de predizer e testar: no confronto, o leitor estará exercendo controle consciente sobre o próprio processo de compreensão: ele estará revisando, auto-indagando, corrigindo, de forma não-automática, conscientemente. Ele estará, portanto, utilizando estratégias metacognitivas de monitoração para atingir o objetivo de verificação de hipótese. Assim, uma atividade que pode começar como um jogo de adivinhação dirigido por um adulto pode ser, de fato, o ponto de partida para o desenvolvimento de estratégias metacognitivas do leitor....” (KLEIMAN, 1989, p.43)

A atividade de leitura é uma interação à distância entre o leitor e autor via texto. A ação do leitor já foi caracterizada: o leitor constrói, e não apenas recebe, um significado global para o texto; ele procura pistas formais, antecipa essas pistas, formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões.

Ao formular hipótese, o leitor estará depreendendo o tema. Ele estará também postulando uma possível estrutura textual; na predição, ele estará ativando o seu conhecimento prévio, e na testagem da hipótese ele estará enriquecendo, refinando, checando esse conhecimento. São todas essas estratégias metacognitivas próprias da leitura que levam à compreensão do texto:

“Duas estratégias relevantes para a compreensão de texto escrito, a saber, o estabelecimento de objetivos e a formulação de hipóteses, são de natureza metacognitiva; são atividades que pressupõem reflexão e controle consciente sobre o próprio conhecimento, sobre o próprio fazer, sobre a própria capacidade. Elas se opõem aos automatismos e mecanismos típicos do passar do olho que muitas vezes é tido como leitura na escola. Embora essas atividades de natureza metacognitiva sejam individuais, é possível o adulto propor atividades nas quais a clareza de objetivos, a predição, autoindagação sejam centrais, propiciando assim contextos para o desenvolvimento e aprimoramento de estratégias metacognitivas na leitura..” (KLEIMAN, 1989, p.43)

Decorre disso que ir ao texto com idéias pré-concebidas, inalteráveis, com crenças imutáveis, dificulta a compreensão quando estas não correspondem àquelas que o autor apresenta, pois nesse caso, o leitor nem sequer consegue reconstruir o quadro referencial através das pistas formais. O leitor utiliza-se apenas de procedimentos descendentes e de processamentos do texto que se baseiam quase que exclusivamente no seu conhecimento e experiências prévios, e a voz do autor fica perdida no processo. Ao invés de ir pensando junto com o autor, como fazemos ao falar, o leitor fica com os seus próprios pensamentos, escutando apenas a sua voz interior e depois atribui ao autor informações e opiniões consistentes com suas crenças, apesar do texto apresentar elementos formais que não permitiriam essa conclusão.

Ao abordar o texto apenas do ponto de vista formal, poderemos nos distanciar de seu sentido global. Por outro lado, procurar depreender o sentido do texto sem uma interpretação criteriosa de sua forma pode levar-nos a imprecisões, distorções e equívocos igualmente indesejáveis.

Vários aspectos cognitivos e interacionais mencionados, anteriormente, podem ser identificados em atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura, todas praticadas em sala de aula. A primeira fase denominada pré-leitura, tem por objetivo ativar o conhecimento prévio (sistêmico e esquemático) que o aluno possui sobre o assunto, ainda levantar hipóteses sobre o assunto do texto a ser lido. Exercícios típicos da fase de pré-leitura envolvem: observação dos elementos não verbais do texto ( ilustrações, gráficos, tabelas, diagramas); análise do título e subtítulo – observando as palavras-chaves e tentando inferir o significado das palavras desconhecidas aí presentes – e a elaboração de um mapa semântico de pré-leitura.O mapa semântico tem por objetivo ativar o conhecimento prévio dos alunos sobre um determinado assunto, diagnosticar o que os alunos já sabem sobre tal assunto, incentivar as expectativas e hipóteses sobre o texto, facilitar a interação entre o leitor e o autor – preparando os alunos para compreender, assimilar e avaliar a informação contida em um texto – além de motivá-los

para a leitura. A fase seguinte refere-se à leitura propriamente dita, podendo ser subdividida em leitura superficial e leitura profunda. Durante a leitura superficial, o aluno deve ser levado a verificar ou reformular as hipóteses levantadas durante a fase de pré-leitura, demonstrar compreensão geral do texto – sendo capaz de destacar idéias principais e informações específicas e durante a leitura profunda espera-se que o aluno seja capaz de obter uma compreensão detalhada do texto. A fase de pós-leitura caracteriza-se pela apresentação de questões que estimulem discussões em classe. Neste momento, espera-se que os alunos avaliem o texto lido, expressem suas opiniões finais sobre ele. O mapa semântico de pós-leitura também pode ser usado para verificar se o aluno é capaz de organizar e representar graficamente a informação lida.

Constata-se, assim, que ler e escrever bem requer esforço e dedicação do aluno, esta compreensão o aluno poderá tê-la, mediante a orientação e a mediação segura do professor. Para se construir compreensão do ato de ler e escrever, cabe, pois, avaliar o papel do aluno na construção da leitura e da escrita e sua percepção do processo, bem como o papel do professor e sua percepção no desenvolvimento da habilidade de escrever e ler no processo de produção textual na escola. Tais fatos merecem uma reflexão mais séria e mais comprometida por parte dos professores, numa época em que para predominar a oralidade, válida e rica sob todos os aspectos, não se pode esquecer, também, a importância da expressão escrita, saber expor, devidamente, suas idéias oralmente e por escrito, com objetividade e clareza, coerência e argumentar com segurança, domínio e eficácia é fator inquestionável no sucesso do aluno, tendo sempre o professor como exemplo a ser seguido, ao partirmos do princípio de que se educa mais pelo exemplo que por palavras.

Portanto, a escola deve ser considerada e percebida um ambiente no qual se pratica um grande número de competências. As habilidades de construção da escrita e da leitura jamais poderiam ser excluídas das informações e das competências a serem trabalhadas na escola com vistas a desenvolver o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Algumas das prováveis razões das dificuldades para redigir pode ser o fato de a escola colocar a avaliação do produto como objetivo da escrita, de privilegiar aspectos gramaticais, de importar tópicos a serem desenvolvidos, de não fornecer comentários ou até de mostrar pouco interesse pela escrita, privilegiando, por exemplo, a leitura de forma mecânica, que não oferece desenvolvimento criativo para a criança. O acesso ao aprendizado da leitura apresenta-se como um dos múltiplos desafios da escola e, talvez, como o mais valorizado e exigido pela sociedade.

Para Smith (1999, p.9), o ensino de leitura contemplar o aprende a ler lendo, onde o aprendiz pode estar em contato com os mais diversos tipos de textos dos quais precisa e se utilizar no cotidiano, e no qual o único pré-requisito para este aprendizado é a capacidade de questionar sobre as coisas do mundo. O *saber-ler* não deve se confundir com o *saber-codificar*, pois o acesso ao código, por si só, não garante o “mergulho” nas malhas de significado do texto e nem no desenvolvimento da capacidade de ver além do que é visível aos olhos. A leitura é uma atividade para os olhos e não para os ouvidos, querendo dizer com isto que a leitura não se restringe ao aprendizado das correspondências letra-som, mas o extrapola.

Esta é, aliás, uma discussão complexa que, apesar das pesquisas e descobertas sobre a atividade de leitura, ainda não está resolvida: Qual o papel da decodificação no aprendizado da leitura? É importante ensinar as correspondências letra-som ao leitor-aprendiz antes de fazê-lo emergir no mundo da leitura? Será que a instrução formal é indispensável para o processo deste aprendizado? Segundo Solé (1998, p. 52), “ler não é decodificar, mas para ler é preciso saber decodificar”, Pois a criança ou adulto na fase de apropriação da leitura e da escrita ele precisa passar pela decodificação, porém o que está em discussão é que a escola, durante muito tempo, se prendeu a decodificação. Baseada neste pressuposto, o ensino do código deve-se fundamentar em contextos significativos para a criança e não em situações de ensino do código isoladas e descontextualizadas. Este ensino deve partir das concepções iniciais que a criança constrói nas situações sociais de leitura, fora da escola, e que lhe permitem pensar, por exemplo, que a escrita diz coisas significativas.

É preciso que se mostre à criança o que precisa ser construído por ela no âmbito do aprendizado da leitura. O ensino da leitura deve ocorrer em todas as etapas de sua realização, ressaltando-se o ensino de estratégias de leitura para cada uma dessas etapas: 1) *antes*: predições iniciais sobre o texto e objetivos de leitura; 2) *durante*: levantamento de questões e controle da compreensão e; 3) *depois*: construção da idéia principal e resumo textual.

Nesta perspectiva construtivista, o ensino constitui-se como uma ajuda proporcionada ao aluno para que ele organize a sua aprendizagem, sendo ele o responsável por este processo de elaboração de conhecimento. O adulto tem o papel de orientar a criança, servindo-lhe de *guia e suporte* para a sua aprendizagem; suporte este que deve ser retirado, paulatinamente, à medida que a criança conquista a sua independência enquanto usuária da língua escrita. Cabe aos pais e professores facilitar o aprendizado desta atividade, através do acesso da criança a uma variedade de textos. As habilidades de leitura são desenvolvidas por meio da imersão na escrita e na prática da leitura, não podendo ser ensinadas de maneira isolada e

descontextualizada das práticas sociais. O professor, para facilitar a entrada da criança no mundo da leitura e da escrita, deve ler para ela, mostrando-lhe como os escritos que circulam no cotidiano podem ser usados a fim de que a mesma compreenda os seus sentidos. Segundo Smith (1999, p.9), “... a criança só é capaz de compartilhar deste mundo, quando comprehende o seu significado”. Sendo este descobrimento e o descobrimento da diferença entre a fala e escrita os dois eixos necessários para o aprendizado inicial da leitura.

Creio que a resolução da problemática da formação de leitores, dentro da escola, não está apenas na disseminação de novos métodos de ensino, que, em geral, são elaborados por especialistas distanciados da realidade da escola e da sala de aula; mas que passa, principalmente, pela mudança da concepção que o professor tem sobre a leitura e que está na base de sua ação pedagógica e a orienta. Para tal, o professor precisa envolver-se com a leitura, definitivamente, enquanto objeto de conhecimento, compreendendo a sua natureza, os processos cognitivos nela envolvidos e o modo como a criança aprende, o que, por sua vez, exige um projeto de formação de professores continuamente assistida, em que este possa ser auxiliado no processo de aproximação e exploração deste objeto, valorizando-se o seu saber pedagógico prévio.

O papel do professor é de fundamental importância, enquanto agente de transformação do ensino da leitura, sua atitude positiva frente à leitura mostra-se como um fator preponderante no desenvolvimento desta habilidade, entre os seus alunos, incluindo-se neste, o envolvimento afetivo e a motivação “permanente” para esta atividade humana. O *âmbito afetivo* deste ensino, quando presente e estimulado dentro de sala de aula, pode favorecer a aprendizagem do código, sem dificuldade, permitindo, por outro lado, o surgimento de uma atitude de comprometimento com a mesma atividade. O aprendizado da leitura e ao domínio do código se constrói na interação entre seres sociais de uma dada cultura, tendo o professor, neste caso, um lugar especial no processo desta construção de conhecimento.

Diante disso, como pode o professor provocar mudança na atitude dos alunos frente à leitura, provocando uma *pequena revolução* em sala de aula? Como pode motivá-los e levá-los a desenvolver o amor pela leitura, se ele próprio percebe esta atividade como tediosa e cansativa? Como pode salientar o lado afetivo da leitura, se aprendeu a dicotomizar o indivíduo, a valorizar e perceber, apenas, o ser cognitivo? De onde, portanto, deve partir a mudança?

“As perspectivas educacionais para as primeiras décadas deste novo milênio apontam para a formação holística dos alunos-cidadãos, ressaltando-se o saber conhecer, o saber fazer, o saber sentir prazer, o saber viver-junto e o saber-ser” (MORAES, 2000, p. 57).

Entretanto, o que se verifica é que os programas de formação inicial do professor, assim como os programas de formação continuada, mantêm-se privilegiando a formação técnica e enfatizando o aspecto cognitivo em prejuízo do aspecto afetivo emocional deste profissional que, paradoxalmente, poderá ter a responsabilidade de possibilitar o desenvolvimento do ser integral e holístico. Pensa-se, portanto, que a mudança deve partir de uma reestruturação dos cursos de formação inicial e continuada de professores, em que o aspecto afetivo destes seja resgatado, vivenciado e trabalhado, a fim de se possibilitar o autoconhecimento, o controle das emoções, o desenvolvimento da sensibilidade e das habilidades de saber ouvir empaticamente, saber respeitar as diferenças e saber observar. Diante deste quadro pergunta-se: se ainda não existe um programa de leiturização em nossa sociedade e se o professor ainda não tem recebido uma formação afetivo-cognitiva desejável, qual tem sido o alcance da escola no âmbito do aprendizado da leitura?

A hipótese que se levanta aqui é que a escola não tem cumprido com o seu papel no tocante à formação do aluno-leitor, leitor crítico, leitor competente e leitor reflexivo e, portanto, na formação de cidadãos críticos, como têm proposto os novos Parâmetros Curriculares da Língua Portuguesa (1997). O que se observa é que a escolarização prolongada não se tem mostrado com um *fator suficiente* para garantir o bom desempenho do indivíduo em atividades de compreensão de leitura, como atestam as evidências obtidas através de alguns estudos realizados com este tipo de população. A escola não tem garantido o desenvolvimento de habilidades inferenciais elaboradas e, portanto, o surgimento de leitores maduros através da valorização da reflexão e da reconstrução do conhecimento, perpetuando, ao contrário, a prática da leitura reproduutiva, calcada na perspectiva empirista do conhecimento e, consequentemente, o desenvolvimento da passividade, da falta de criatividade e de crítica do aluno-leitor.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL - Ministério da Educação e do Desporto (1997) – Parâmetros Curriculares – Língua Portuguesa. Brasília – Secretaria de Ensino Fundamental.
- KATO, Mary. O aprendizado da leitura. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1985.
- KLEIMAN, Ângela. Texto e leitor – Aspectos cognitivos da leitura. Campinas,SP: Pontes, 2002.

\_\_\_\_\_ . Oficina de leitura: Teoria e prática. 8<sup>a</sup> Ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.

MORAES, R. Escola de cidadãos. Isto é. N° 1579.

SMITH, F. Leitura significativa. 3 ed. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1998.

SOLÉ, I. Estratégias de leitura. 6<sup>o</sup> Ed. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1998.

## **UMA REFLEXÃO ACERCA DA FORMAÇÃO DO (A) PROFESSOR (A) DO ENSINO FUNDAMENTAL I DE ALAGOA GRANDE-PB**

Carlos Kleber Sobral Corlett

Graduando em História pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB-Campus III

[klebercorlett@hotmail.com](mailto:klebercorlett@hotmail.com)

Maria Adriana Chaves do Nascimento Rodrigues

Graduanda em História pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB-Campus III

[adriana.historiauepb@gmail.com](mailto:adriana.historiauepb@gmail.com)

### **1 INTRODUÇÃO**

Atualmente, estudos e pesquisas realizados por especialistas em educação e publicados em periódicos científicos da área, nos fazem perceber que os processos de mudanças e reformas educacionais em todo o mundo têm destacado o papel dos (as) professores (as) como agentes essenciais para a concretização de algumas políticas públicas.

Entretanto, a formação de que eles (as) dispõem não vem contribuindo para o desenvolvimento pleno de seus (suas) alunos (as). Isso é algo preocupante, já que vivemos num mundo cada vez mais competitivo e cheio de exigências sob todos os aspectos. Daí, a formação do (a) professor (a) ser um tema polêmico que exige discussões visando à melhoria da educação em nosso país.

Conforme os Referenciais para Formação de Professores (1999, p.26),

[...] a formação de professores destaca-se como um tema crucial e, sem dúvida, uma das mais importantes dentre as políticas públicas para a educação, pois os desafios colocados à escola exigem do trabalho educativo outro patamar profissional, muito superior ao hoje existente.

Ou seja, em todo o mundo está ocorrendo mudanças e reformas na educação, que têm firmado o (a) professor (a) como principal responsável pela realização de algumas políticas públicas, já que devido à profissão que exerce e o contexto em que está inserido (a), dele (a) é exigido outro patamar profissional, mais elevado do que o existente hoje. Sendo assim, a formação inicial desse (a) profissional deixa de ser requisito mínimo exigido para o desenvolvimento de sua prática pedagógica, pois para acompanhar as transformações que ocorrem ao seu redor e no mundo, necessitará de constantes aperfeiçoamentos e atualizações através da formação continuada.

## 2 DESENVOLVIMENTO

### 2.1 A PROFISSIONALIZAÇÃO DO (A) PROFESSOR (A)

Segundo o Dicionário Aurélio (2004, p.596), profissionalizar é “Dar caráter profissional a, ou adquirí-lo”. Assim, tratando-se da educação, os (as) profissionais dessa área são aqueles (as) que atuam diretamente com situações de ensino e de aprendizagem em âmbito escolar, devendo os (as) mesmos (as) possuírem a docência como base de sua formação pedagógica, requisito este, adquirido nas universidades e/ou institutos superiores de educação.

Para Rodrigues (2003, p.89):

A profissionalização do professor é um tema que vem sendo discutido no cenário educativo atual, sobretudo quando a LDB 9.394/96, considera e define, como profissional da Educação, o indivíduo dotado de uma formação específica para o trabalho educativo, em suas diversas modalidades, inclusive apontado para os caminhos da formação desse profissional, cuja realização deve se dar em cursos próprios de Ensino Superior; exceção feita a essa norma está prevista no Art. 62, da LDB que determina outras opções para a formação em níveis diferenciados de atuação, a exemplo dos Institutos Superiores de Educação e os cursos de Magistério.

Percebemos que a discussão acerca da profissionalização do (a) professor (a) é uma questão ainda atual e bastante debatida, não apenas no Ensino Superior, conforme o Art. 62, da Lei 9.394/96, mas em outras instituições que formam os profissionais da educação.

É importante lembrarmos que,

[...] a profissão não é apenas uma atividade ocupacional do homem. É mais do que isso. É um compromisso que, assumido no contexto político-social mais amplo, exige uma certa qualificação técnico-científica para a atuação do profissional. (PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EXERCÍCIO, 2002, p. 94).

Ou seja, a profissão não deve ser tida, apenas, como uma atividade ou ocupação especializada, da qual podemos tirar os meios para nossa subsistência, mas como um ato de comprometimento num contexto político-social mais amplo, onde caberá a cada profissional buscar uma melhor qualificação em sua área de atuação.

Ainda nessa proposta, observamos que: “Nesse sentido, profissionalizar significa desenvolver um processo que leve à melhoria de competências e saberes com os quais se lida em uma profissão, valorizando o seu estatuto social”(id).

Libâneo (2001), tratando da construção da identidade profissional do (a) professor (a), afirma que este é um profissional que tem como atividade principal o ensino e que sua formação inicial deve propiciar os conhecimentos, as habilidades e as atitudes que são indispensáveis para atuar no processo ensino aprendizagem. Esse pensamento é semelhante ao de Imbernón (2009), que vai mais além, quando afirma que, o processo de formação do (a) professor (a) deve dotar os (as) professores (as) de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores, que sejam capazes de refletir acerca de sua práxis pedagógica, visando interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e docênciia.

Gauthier & Tardiff (1996) citados por Rodrigues (2003), “(...) demonstram ser a docência uma profissão construída de Saberes necessários para a profissionalização do ensino.” Libâneo (2001) afirma que, os saberes dos (as) profissionais da educação correspondem aos conhecimentos teóricos e práticos exigidos para o exercício profissional, enquanto as competências são as qualidades, capacidades, habilidades e atitudes desses conhecimentos, que permitirão ao (à) professor (a) exercer sua práxis pedagógica. Daí, a importância desses termos para a atividade do (a) educador (a), pois eles fazem parte da profissionalização do (a) mesmo (a). Em relação ao (a) professor (a), o processo de profissionalização deverá ser visto durante sua formação inicial e continuada, bem como na própria prática. Assim,

Para desenvolver seu trabalho o profissional da Educação deve ter competências profissionais necessárias expressas numa Base Comum Nacional (ANFOPE: 1998) constituída de uma sólida formação teórica, da articulação teórico-prática, da consciência de uma gestão democrática concretizada na construção de um trabalho coletivo e interdisciplinar, de um compromisso ético, político e social e, sobretudo, do reconhecimento da importância de uma formação inicial e continuada (QUEIROZ et al, 2004, p. 19).

Dessa forma, fica evidente que, enquanto profissionais da educação, para desenvolver nosso trabalho, precisamos possuir algumas competências profissionais, necessárias e expressas numa Base Comum Nacional que seguida, não só nos deixará aptos (as) para atuar em nosso Sistema Educacional, mas também contribuirá para uma melhor prática pedagógica.

Para Libâneo (1994, p.27): “A formação profissional é um processo pedagógico, intencional e organizado, de preparação teórico-científica e técnica do professor para dirigir competentemente o processo de ensino”. Assim, para ele, a formação do (a) professor (a) abrange duas dimensões: a formação teórico-científica e a formação técnico-prática.

Isto significa que, para dirigir com competência o processo de ensino-aprendizagem, o (a) professor (a) deverá ter uma sólida formação teórica, que deverá estar associada a sua prática docente, ambas adquiridas respectivamente em sua formação inicial e/ou continuada, e na prática docente, no cotidiano escolar, de forma pedagógica, intencional e organizada.

Vale ressaltar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB - Nº 9.394/96, em seu capítulo VI, artigo 61, é clara ao enfatizar que:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I- a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II- aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Isto demonstra que não basta apenas fazer cursos, mas, antes de tudo, ter na formação a preocupação de estar possibilitando a relação da teoria com a prática, isto é, que os (as) formandos (as) tenham consciência de que toda prática tem uma base teórica que lhe dá sustentação. Para que isto ocorra, é fundamental que o curso dê oportunidade ao (a) aluno (a) para observar e vivenciar a teoria na prática. Algo contemplado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores de Nível Médio na Modalidade Normal (2001, p. 225), quando diz que:

[...] refletir sobre a prática reorientando a ação docente constitui, segundo o art. 61 da LDB, um dos fundamentos da formação dos profissionais da educação. Nesse sentido, o ensino é uma atividade complexa que supõe uma reflexão sistemática sobre a prática, requerendo, para tanto, a constituição de conhecimentos, valores e competências estimuladoras de uma ação autônoma [...].

Segundo os Referenciais para Formação de Professores (1999), o profissionalismo requer compreensão das questões que envolvem o trabalho, bem como competência para identificá-las e solucioná-las, autonomia para tomada de decisões e compromisso com as opções realizadas, exigindo, também, que o (a) docente seja capaz de se auto-avaliar criticamente, bem como avaliar o contexto em que atua, interagindo cooperativamente com a comunidade profissional da qual faz parte. Essa perspectiva traz para a formação a concepção de competência profissional, segundo a qual a referência principal, o ponto de partida e de chegada da formação é a atuação profissional do professor.

Portanto, a competência entendida neste documento, está relacionada à capacidade do (a) profissional mobilizar vários recursos, destacando os conhecimentos teóricos e experiências da vida profissional e pessoal, a fim de responder às diversas demandas da situação de trabalho, apoiando-se, dessa forma, no domínio de saberes, não apenas dos saberes teóricos, mas também dos que se referem à atuação do (a) professor (a) em situações de seu cotidiano escolar.

Para o exercício docente, um conjunto de saberes é essencial e tem como objetivo transformar o trabalho do (a) professor (a) numa ação significativa para a formação dos (as) alunos (as).

Além disso, é bem verdade que o (a) professor (a) iniciante, se assim pode-se dizer, é influenciado (a) por suas próprias experiências e representações das práticas escolares

vivenciadas como aluno (a). Daí, ao iniciar um curso de formação e já tendo uma idéia do que seja um (a) bom (boa) ou mau (má) aluno (a), questão esta muitas vezes não trabalhada nesses cursos, há uma tendência em reforçar os estereótipos, determinando, dessa maneira, um modelo de aluno (a). "Em muitos casos, essas e outras representações sobre a prática educacional são tratadas nos cursos de formação de uma maneira distante da realidade da sala de aula e da vida institucional da escola" (*ibidem*).

Assim, em decorrência desse fato, muitas pessoas iniciam a carreira de professor (a) com visões já estereotipadas, custando muito tempo para desfazê-las. Outras, porém, nunca as superam, exercendo uma prática que contribui com grande número de excluídos (as) da escola.

Para o Programa de Formação de Professores em Exercício (2002), são três os principais saberes que um (a) professor (a) precisa construir para realizar seu trabalho; são eles: o saber da experiência, o saber do conhecimento e o saber pedagógico.

O saber da experiência é aquele que construímos através de nossa vivência, desde a época em que fomos alunos (as). Ele nos permite identificar quais os (as) professores (as) mais importantes de nossa vida, ou seja, aqueles (as) que mais contribuíram para a nossa formação pessoal. São saberes construídos no nosso dia-a-dia em sala de aula, em reflexões acerca de nossa prática e no contato com experiências vivenciadas por outros (as) colegas professores (as).

O saber do conhecimento é proveniente das informações, competências e habilidades específicas para ensinar os conteúdos aos (as) alunos (as). São aqueles saberes construídos através do nosso contato com livros, cursos e estudos que nos propiciam condições de ensinarmos as disciplinas do currículo escolar.

Finalmente, temos o saber pedagógico que é caracterizado pela competência de organização e desenvolvimento do trabalho docente. Ao planejarmos nossas atividades, selecionamos os conteúdos, procuramos fazer uso de uma metodologia adequada para que o (a) aluno (a) seja capaz de aprender e produzir conhecimento. Esse saber estabelece formas de avaliação, contribuindo para uma melhor interpretação dos resultados de aprendizagem e reorganização das atividades educativas.

Dessa forma, fica evidente que esses saberes constituem um conjunto de conhecimentos desenvolvidos no processo de formação do (a) professor (a).

Concordamos com o exposto, anteriormente, que o (a) professor (a) é dotado (a) de diversos saberes, sendo os três especificados aqui, os essenciais para uma prática pedagógica eficiente.

Segundo Libâneo (1994, p.28): "A formação profissional do professor implica, pois, uma contínua interpenetração entre teoria e prática, a teoria vinculada aos problemas reais postos pela experiência prática e a ação prática orientada teoricamente."

Portanto, a articulação entre teoria e prática na formação do (a) professor (a) é fundamental, principalmente porque o (a) auxilia a enfrentar a distância entre os estudos teóricos e seu exercício profissional em sala de aula. Além disso, ao refletir acerca de suas experiências, o (a) docente é levado (a) a transformar sua própria prática pedagógica num exercício de ação-reflexão-ação, crescendo profissionalmente.

## 2.2 A FORMAÇÃO INICIAL DO (A) PROFESSOR (A) E A LEI N° 9.394/96

Segundo Libâneo (1994, p.27): "A formação profissional do professor é realizada nos cursos de Habilitação ao Magistério em nível de 2º grau (atualmente nível médio) e

superior. Compõe-se de um conjunto de disciplinas coordenadas e articuladas entre si, cujos objetivos e conteúdos devem confluir para uma unidade teórico-metodológica do curso.”

Essa afirmação se consolida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB - Nº 9.394/96, no capítulo VI artigo 62, que determina:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Fica claro na LDB que, o (a) professor (a) da educação infantil e ensino fundamental I pode, ainda, ter como formação mínima a oferecida em nível médio no curso Normal. Entretanto, cabe ao (à) professor (a) buscar uma formação a nível superior, principalmente em Pedagogia, pois, acreditamos existir no mercado de trabalho a tendência de que os cursos de licenciatura, brevemente, serão tidos como requisito mínimo para os (as) profissionais que atuam desde a educação infantil até o ensino médio. Portanto, os (as) que possuírem apenas formação em nível médio na modalidade Normal, futuramente poderão ser preteridos (as), caso não busquem uma graduação. Brzezinski (2002, p.14 e 15) afirma que:

[...] a formação em nível superior somente será exigida dos professores que atuarão no ensino fundamental, a partir da 5<sup>a</sup> série, e no ensino médio. Encontra-se, contudo, nas disposições transitórias desta mesma Lei nº 9.394/96 a exigência da formação em nível superior para atuar em todos os níveis aos que pretendam ingressar no sistema de ensino a partir de 2007, quando finda a Década da Educação (art. 87, parágrafo 4º), porém abre uma exceção de modo a ser admitida formação por meio de treinamento em serviço, o que indica a possibilidade de admissão no sistema dos não formados em nível superior.

Não concordamos com o início da citação supracitada porque, na LDB não afirma que o curso superior só será para os (as) professores (as) que irão atuar no ensino fundamental II, o artigo 62 deixa claro que a exigência será para os (as) docentes que atuarão na educação básica, que é composta de: educação infantil, ensino fundamental e médio. Claro que a lei não coloca como a única opção, podendo, portanto, o curso Normal – nível médio – ser também uma das possibilidades. Além disso, a formação inicial de (as) professores (as) da educação básica será preferencialmente, fora da universidade, em institutos superiores de educação, que estarão preparando profissionais mais técnicos (as), isto é, a formação dará mais ênfase ao preparo técnico do (a) professor (a).

Isto está no Decreto nº 3.554, de 7 de agosto de 2000, que dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999.

Art. 3º, § 2º A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á exclusivamente em cursos normais superiores.

Com a intervenção da Associação Nacional Pró-Formação dos Profissionais

da Educação – ANFOPE e dos movimentos dos(as) professores(as), houve uma mudança no artigo supracitado, conforme apresentamos abaixo:

§ 2º A formação em nível superior de professores para atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á, preferencialmente, em cursos normais superiores. (NR)

Podemos observar que a mudança ocorreu, apenas, na palavra “exclusivamente”, que foi substituída por “preferencialmente”. Esta mudança mínima foi substancial para que a formação do (a) profissional da educação, também, pudesse ser promovida em Licenciatura Plena em Curso de Pedagogia e em universidades e não apenas em Curso Normal Superior, oferecido em Institutos Superiores de Educação.

Fica evidente que os (as) professores (as) precisam de uma boa formação, em cursos de qualidade, recebendo por parte do Estado apoio, também, para uma formação continuada, para que a educação básica ganhe em termos de aprendizado. Portanto, concordamos com Libâneo (2001, p.189), quando afirma que: “De modo especial para os professores, a formação continuada é condição para a aprendizagem permanente e o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional”. Processo que, acreditamos, contribuirá na (re) criação das estratégias de trabalho.

Segundo o Programa de Formação de Professores em Exercício (2002, p.81)

[...] a formação inicial é aquela que confere titulação ao final da conclusão de um determinado curso. Assim, ela visa oferecer ao futuro professor as condições para o seu ingresso na profissão, e desenvolver uma visão global das várias áreas de sua atuação como profissional.

Sendo assim, percebemos que a formação inicial do (a) professor (a) é que o (a) habilitará a exercer a docência, já que no final de um determinado curso ele (a) receberá sua titulação para isso. Daí a importância dessa formação ser bastante consistente, a fim de que esses (as) profissionais não criem distâncias entre seus conhecimentos teóricos adquiridos nessa fase e a verdadeira prática de seu cotidiano escolar.

Ao conceituar formação inicial, Libâneo (2001, p.189) afirma que: “A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, freqüentemente completados por estágios”. Percebemos, assim, que além da titulação nessa formação, algumas universidades e/ou institutos superiores de educação priorizam de forma consistente a articulação entre teoria e prática durante esse processo, algo que é fortalecido pelos estágios supervisionados.

Conforme Rodrigues (2004, p.34): “A formação docente também chamada formação inicial, é constituída da trajetória escolar do estudante para professor e da trajetória pessoal e acadêmica de cada indivíduo”. Ou seja, esse tipo de formação é constituído pelas experiências anteriores vivenciadas pelos sujeitos enquanto alunos de Curso Normal e/ou Licenciatura em Pedagogia, bem como dos conhecimentos teóricos que os mesmos absorveram durante essa formação.

Antes da elaboração/aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB – Nº 9.394/96, a formação inicial dos (as) professores (as) que atuavam na educação infantil e séries iniciais (anos iniciais), sempre foi a nível de ensino médio, no curso Normal. Hoje, após dez anos de vigência da lei supracitada, percebemos em seu artigo 62, juntamente com o art. 1º, § 2º, do decreto nº 3.554, de 7 de agosto de 2000, que esse tipo de formação far-se-á, preferencialmente, em nível superior, em curso de licenciatura, sobretudo, em Pedagogia, já que estamos tratando do ensino fundamental I.

No entanto, em decorrência da ausência de profissionais qualificados (as), sem o requisito mínimo exigido para exercer a docência, sem curso Normal a nível médio e sem

licenciatura, principalmente, em Pedagogia, os (as) chamados (as) “leigos (as)” começaram a suprir as lacunas que iam aparecendo. E, ocupando esses espaços, eles (as) começaram a criar vínculo empregatício com a entidade empregadora, daí se fixarem nessa profissão, pois também eram beneficiados (as) pela legislação, já que o art. 9º, § 1º, 2º e 3º, da Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF, os (as) incentivavam, conforme os novos planos de carreira e remuneração do magistério, a buscar a formação mínima exigida para atuarem na docência, num prazo de cinco anos.

Art. 9º § 1º Os novos planos de carreira e remuneração do magistério deverão contemplar investimentos na capacitação dos professores leigos, os quais passarão a integrar quadro em extinção, de duração de cinco anos.

§ 2º Aos professores leigos é assegurado prazo de cinco anos para obtenção da habilitação necessária ao exercício das atividades docentes.

§ 3º A habilitação a que se refere o parágrafo anterior é condição para ingresso no quadro permanente da carreira conforme os novos planos de carreira e remuneração.

Desse modo, acreditamos que a criação / vigência da Lei supracitada contribuiu para formação do (a) chamado (a) professor (a) “leigo (a)”, que se viu obrigado (a), por força da mesma, a buscar a titulação exigida para que continuasse a lecionar. Entretanto, independente da Lei aqui tratada, também acreditamos que alguns (mas) desses (as) profissionais, por terem consciência de sua missão de educar e/ou se identificar com a profissão, buscaram espontaneamente essa formação, mudando um pouco o perfil do (a) professor (a) brasileiro (a).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – Introdução (2001, p.30): “A exigência legal de formação inicial para atuação no ensino fundamental nem sempre pode ser cumprida, em função das deficiências do sistema educacional”. Porém, a má qualidade do ensino não se deve simplesmente ao fato de não se ter formação inicial por parte dos (as) professores (as) leigos (as), mas resulta também da má qualidade da formação que tem sido oferecida aos (às) profissionais da educação. Daí a necessidade de repensarmos, com urgência, o tipo de formação que nossos (as) professores (as) vêm recebendo.

Conforme o definido nas Diretrizes do Plano Nacional de Educação (P.N.E.) para Formação dos Professores e Valorização do Magistério (2001, p.58):

A qualificação do pessoal docente se apresenta hoje como um dos maiores desafios para o Plano Nacional de Educação, e o Poder Público precisa se dedicar, prioritariamente à solução deste problema. A implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação é uma condição e um meio para o avanço científico e tecnológico em nossa sociedade e, portanto, para o desenvolvimento do País, uma vez que a produção do conhecimento e a criação de novas tecnologias dependem do nível e da qualidade da formação das pessoas.

Concordamos com a citação acima, porque um país só consegue se desenvolver com qualidade tendo pessoas bem formadas, a partir dos (as) profissionais da educação. Além disso, este é um direito garantido ao (à) brasileiro (a) em sua Constituição Federal (1988, p.121):

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.

Em outras palavras, todos os indivíduos têm direito à educação, que deverá ser oferecida inicialmente pela família, depois pelo Estado, sempre contando com o apoio da sociedade, a fim de prepará-los para exercer sua cidadania e aperfeiçoá-los enquanto mão-de-obra. Porém, quando oferecida pelo Estado, toda a responsabilidade da educação desses indivíduos recai, principalmente, no (a) professor (a), cuja formação inicial nos últimos tempos não tem sido satisfatória, pois, para Assis & Virgínio (1995) citados por Ramalho (2004), “[...] ela é deficitária, inadequada, imprópria, despreparatória, para enfrentar uma sociedade excludente, onde a capacidade, a criatividade, a habilidade, formam a triologia das aptidões requisitadas por ela.”

Esta questão apresentada por Ramalho, se dá, acreditamos, pelo fato de serem cometidos alguns pecados durante o processo de formação inicial, como: os currículos que são muito teóricos e pouco voltados às necessidades cotidianas do(a) professor(a), que tem pouca ou nenhuma experiência em sua atividade docente; pouca interação com os(as) demais colegas, principalmente os(as) mais experientes, entre outros, além da existência de um descompasso entre a formação e a proposta pedagógica da escola, campo de trabalho, originando-se, portanto, uma preocupação com esse tipo de formação. Além disso, de acordo com Brzezinsk (2002, p.13),

[...] a Lei nº 9.394/96 e a legislação dela decorrente vêm provocando ainda maior desqualificação na formação inicial dos profissionais da educação, propondo a transferência da sua formação da universidade para instituições de ensino superior, nas quais a articulação entre o ensino e a pesquisa não precisa ser respeitada.

Conforme o pensamento da autora, a legislação nos permite interpretar de maneira errada o (a) professor (a) como profissional da prática, já que esta é tida como se requeresse unicamente a transmissão de conteúdos e não a produção de saberes através de um cuidadoso processo de investigação.

Ao fazermos uma análise acerca dos verdadeiros objetivos e conteúdos da formação inicial, nos Referenciais para Formação de Professores (1999, p.67), percebemos a importância de considerar as atuais demandas da atuação do (a) professor (a), diante da função social da escola e da necessidade de um (a) profissional reflexivo (a). Assim,

O conjunto de conhecimentos, atitudes, valores de que se apropriam os futuros professores constitui a competência com que eles iniciam sua carreira e também a base sobre a qual construirão e reconstruirão seus conhecimentos no decorrer do exercício da profissão. (ibidem)

Dessa forma, os saberes adquiridos pelos (as) futuros (as) profissionais da educação, subsidiarão sua prática, determinando suas primeiras competências, que poderão ou não ser modificadas.

## 2.3 A NECESSIDADE DA FORMAÇÃO CONTINUADA E SUA LEGISLAÇÃO

O (A) professor (a) exerce um importante papel na aprendizagem e na vida do (a) aluno (a), porque segundo alguns teóricos é a escola que exerce a função de formá-lo (la), contribuindo, assim, com a família.

Dessa maneira, o desenvolvimento dos (as) alunos (as) não deixa de estar ligado a aspectos relativos à formação do (a) professor (a), que deverá ter no mínimo uma formação inicial para poder exercer a docência. Porém, o (a) profissional da educação comprometido (a) com o ato de educar, sempre visando um melhor desenvolvimento de sua prática pedagógica, não pára por aí, busca sempre se aperfeiçoar através da chamada formação continuada.

Quanto a isso, a lei maior que rege a educação brasileira – LDB – nº 9.394/96, em seu capítulo VI, determina que:

Art.67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho.

A formação continuada é garantida aos (as) profissionais da educação pela lei, no artigo supracitado, que assegura aos (as) mesmos (as) um período destinado a estudos, planejamento e avaliação dentro da jornada de trabalho, inclusive com licença remunerada para esse fim. Entretanto, algumas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação não estão cumprindo as leis existentes acerca desse tema, pois além de não ofertarem esse tipo de formação, não definem em seus calendários um período destinado a estudos, pesquisas, dentre outros. Acreditamos que isso acontece, infelizmente, pelo fato da maioria desses (as) profissionais desconhecerem a legislação que os (as) beneficia.

A formação continuada do (a) professor (a), segundo as Diretrizes do Plano Nacional de Educação – P.N.E. – para Formação dos Professores e Valorização do Magistério (2001, p.58), é tida como parte fundamental da estratégia de melhoria constante da qualidade da educação, devendo ele/ela - professor (a)- possibilitar a abertura de novos horizontes em sua área de atuação. Quando essa formação for realizada a distância, a mesma exigirá sempre uma parte presencial, formada de encontros coletivos, organizados a partir das necessidades mostradas pelos professores (as). Essa formação terá como objetivo a reflexão sobre a prática docente e a procura do aperfeiçoamento técnico, ético e político desse(a) profissional da educação. Conforme esse mesmo documento P.N.E. (2001, p.59):

A formação continuada dos profissionais da educação pública deverá ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação, cuja atuação incluirá a coordenação, o financiamento e a manutenção dos programas como ação permanente e a busca de parceria com universidades e instituições de ensino superior. Aquela relativa aos professores que atuam na esfera privada será de responsabilidade das respectivas Instituições.

Porém, vale lembrar que, não adianta as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação sufocarem os (as) professores (as) com programas elaborados pelo Ministério da Educação, ou de programas realizados em parceria com outros órgãos, se os (as) professores (as), são desvalorizados (as) por não fazerem parte da elaboração das propostas educacionais, como também pela falta de políticas de cargos, carreira e salários condizentes com a sua realidade.

Enfim, é importante e necessário termos clareza que, através da formação continuada, poderá acontecer uma melhoria na qualidade do ensino, pois, assim, o (a) professor (a) terá maior poder de luta dentro de sua profissão. Além disso, essa formação por ser um prolongamento da formação inicial, tende a se articular com ela, favorecendo a interação entre teoria e prática do (a) educador (a). Daí, a realidade se transformar e o saber que construímos sobre a mesma deve ser revisto e ampliado constantemente.

## REFERÊNCIAS

ASSIS, Geovani Soares de & VIRGÍNIO, Maria Helena da Silva. A docência no ensino superior: formação continuada e profissionalização. In: RODRIGUES, Janine Marta Coelho & REGO, Rogéria Gaudêncio do. *Formação docente em discussão: coletando textos, discutindo idéias*. 2 ed. João Pessoa: Editora Universitária / UFPB, 2004, pp.67-76.

BRASIL. *Constituição* (1988). Edição administrativa atualizada em julho de 2003. Brasília: Senado Federal, 2004.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 3.276*, de 6 de dezembro de 1999. Brasília, D. F., 2000.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 3.554*, de 7 de agosto de 2000. Brasília, D. F., 2001.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais: educação básica*. Brasília, D. F., 2001.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, D. F., 2006.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 9.424*, de 24 de dezembro de 1996. Brasília, D. F., 1998.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 10.172*, de 9 de janeiro de 2001. Brasília, D. F., 2006.

\_\_\_\_\_. *Referenciais para Formação de Professores*. Brasília: MEC / SEF, 1999.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução*. 3 ed. Brasília: MEC / SEF, 2001.

BRZEZINSKI, Iria (Org.). *Profissão professor: identidade e profissionalização docente*. Brasília: Plano Editora, 2002.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Mini Aurélio*. 5 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 22 ed. São Paulo: Cortez, 1994 – Coleção magistério. 2º grau. Série formação do professor.

\_\_\_\_\_. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2001.

MENEZES, Mindé Badauy de & RAMOS, Wilsa Maria (Orgs.) *Proformação: programa de formação de professores em exercício*. 3 ed. Brasília: MEC / FUNDES-COLA, 2002. (Coleção Magistério. Módulo II, Unid. 6 e7; Módulo IV, unid. 1).

QUEIROZ, Carmem Lúcia F. de et al. A profissionalização docente. In:RODRIGUES, Janine Marta Coelho & REGO, Rogéria Gaudêncio do. *Formação docente em discussão: coletando textos, discutindo idéias*. 2 ed. João Pessoa: Editora Universitária / UFPB, 2004, pp. 19-30.

RODRIGUES, Janine Marta Coelho. A profissionalização do professor. Dissertação de Mestrado. João Pessoa: Editora Universitária / UFPB, 2003.

\_\_\_\_\_. Profissão e profissionais em cena: concepções e tendências pedagógicas. In: RODRIGUES, Janine Marta Coelho & REGO, Rogéria Gaudêncio do. *Formação docente em discussão: coletando textos, discutindo idéias*. 2 ed. João Pessoa: Editora Universitária / UFPB, 2004, pp. 31-36.

## **UM OLHAR SOBRE A DIDATICA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Érica Renata Clemente Rodrigues (Aluna de graduação/UERN)<sup>80</sup>

Hélida Mota de Aquino (Aluna de graduação/UERN)<sup>81</sup>

Mayra Rodrigues Fernandes Ribeiro (Professora mestre em Educação/UERN)<sup>82</sup>

Este trabalho reflete sobre a didática de uma professora do 4º ano do ensino fundamental da Escola Estadual de 1º Grau Professor Hermógenes da Costa, considerando a relação triádica entre: aluno/professor/conteúdo. Objetiva compreender e observar na prática conceitos apresentados por Cordeiro (2007) sobre o núcleo da didática, identificando a concepção de mente da docente observada e sua relação com a didática posta em prática. Percebe e apresenta as dimensões lingüística, pessoal e cognitiva da prática pedagógica da pedagoga, expondo as perspectivas dos alunos ao freqüentarem a escola e mostrando a imprevisibilidade do trabalho pedagógico que não pode simplesmente seguir um programa linear pré-estabelecido. Concomitante ao trabalho empírico realizamos um estudo bibliográfico sobre a origem da escola de massas e o papel da didática na busca de um processo de ensino aprendizagem de qualidade. Constatamos que os problemas vistos como escolares transcendem os muros da escola, são, muitas vezes, de ordem social, política, histórica e econômica e precisam do apoio de toda a comunidade escolar e do Estado para poderem ser superados ou minimizados. A docente faz uso de métodos, regras e atividades que precisam ser repensadas, refletidas e contextualizadas.

**Palavras-chave:** Didática. Relação Triádica. Dimensões do processo pedagógico.

### **Introdução**

O curso de Pedagogia que tem como missão formar educadores vem sofrendo diversas críticas, sendo uma das mais freqüentes a má qualidade da formação inicial dos pedagogos que incide direta ou indiretamente na qualidade da educação básica. Freqüentemente fala-se da grande distância entre os conteúdos curriculares estudados na universidade e a realidade em que o pedagogo vai trabalhar. Enfatiza-se que o curso de Pedagogia não forma o pedagogo para a realidade escolar, não se ensina “o quê” e “como” ensinar.

Hoje estamos diante de um novo currículo do curso de Pedagogia na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Vivenciamos novas práticas, novas disciplinas. Visualizamos chances reais de melhorarmos nossa formação inicial, de construirmos efetivamente uma aproximação das teorias estudadas com a realidade que nos cerca. Agora, a proposta

---

<sup>80</sup> Aluna do 6º período do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.  
[erica\\_qib@hotmail.com](mailto:erica_qib@hotmail.com).

<sup>81</sup> Aluna do 6º período do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.  
[erica\\_qib@hotmail.com](mailto:erica_qib@hotmail.com).

<sup>82</sup> Professora Mestre do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.  
[mayra.r@uol.com.br](mailto:mayra.r@uol.com.br).

pedagógica nos dá a oportunidade de vivenciar a partir do 2º período da graduação as demandas do lócus profissional.

Desta feita, este trabalho caminha na mesma direção, tendo como objetivo principal observar a didática de professores da Educação Básica, considerando a relação triádica entre: aluno/professor/conhecimento. Pretendemos nutrir a investigação e enfatizá-la como condição para aprender e para pensar sobre conceitos das disciplinas, quiçá possibilitando-nos posteriormente intervenções nos espaços escolares.

Para tanto, visitamos a Escola Estadual de 1º Grau Professor Hermógenes da Costa, observamos a prática pedagógica da professora e direcionamos o olhar investigativo para quatro aulas no 4º ano do Ensino Fundamental, turno vespertino. A observação foi complementada por um questionário feito aos alunos da classe. Além da pesquisa empírica realizamos um estudo teórico baseado principalmente em Cordeiro (2007), entre outros autores como: Alves (2005), Freire (1996), Perrenoud (2000), Oliveira (2002).

O trabalho nos fez refletir sobre a árdua tarefa de “ensinagem” (PIMENTA, 2006), pois a aprendizagem está envolta em uma série de condicionantes subjetivos; de modo que um método “perfeito” não pode garantir-la. No entanto, o termo ensinagem nos remete a premissa de que o ato de ensinar só se concretiza se existir uma aprendizagem. O ensino e a aprendizagem devem estar no centro das preocupações didático-pedagógicas, sendo necessário que a escola disponibilize materiais didáticos, apoio pedagógico, espaço físico apropriado, entre outros itens. A ausência de condições materiais adequadas dificulta, na escola observada, a ação da docente que tem que trabalhar com uma turma mista e com pouco recurso. Assim, como chamar a atenção das crianças, como estimulá-las a aprender? Se elas não têm direito nem a um livro didático? Diante de tal situação a professora busca métodos para superar as dificuldades, parecendo, por vezes, meio contraditória, pois demonstra uma compreensão e age de forma diferente. É provável que ela não perceba tal fato, pois várias vezes perde o foco de uma prática refletida e intencional.

### *Raízes da escola de massas e origem da didática*

Criança sempre existiu, mas o conceito de infância surgiu aproximadamente no século XV. Nesse período a infância surge como uma fase natural do ser humano que precisa de um ambiente apropriado para acontecer. Alguns intelectuais diziam que as crianças deveriam ser postas em um lugar especial: a escola. Na escola o preceptor tinha o papel de garantir a infância e a juventude. Assim, a escola surgiu com o papel de cuidar das crianças e dos jovens, de ensinar-lhes os valores morais e sociais. Inicialmente, o aspecto cognitivo não era

prioridade ou dever da escola.

A escola estruturada da forma que hoje conhecemos foi sendo organizada gradativamente. Primeiramente ela era privilégio de um pequeno grupo: a elite. Depois, por volta da metade do século XIX, começou a se popularizar. Mas no Brasil esse processo de popularização demorou um pouco mais, principalmente porque as primeiras escolas e jardins-de-infância eram privados e a classe popular não podia pagar. Oliveira (2002) nos mostra quando a luta pela escola pública começou a ganhar fôlego no Brasil:

Em 1932, surgiu o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, documento que defendia amplo leque de pontos: a educação como função pública, a existência de uma escola única e da co-educação de meninos e meninas, a necessidade de um ensino ativo nas salas de aula e de o ensino elementar ser laico, gratuito e obrigatório. As intervenções educacionais seriam parte de um processo de luta pela cultura historicamente elaborada (OLIVEIRA, 2002, p. 98).

O ritmo de expansão da escola de massas foi muito variável de um país para outro e em nosso caso a escola de massas (popular e pública) é muito recente, pois o Movimento dos Pioneiros apenas iniciou uma luta pela escola pública de qualidade que dura até os dias atuais.

Quando a escola de massas começou a popularizar-se, mais problemas surgiram ou cresceram: a má qualidade da escola pública e do ensino, dificuldades de aprendizagem, reprovação, entre outros. Assim, coube aos educadores e a escola a busca de mecanismos para resolver ou minimizar tais problemas. A didática surgiu como uma possibilidade para se pensar novas formas de ensinar.

A palavra didática significa ensinar ou instruir. Didática é, portanto, a “arte de transmitir conhecimentos; técnica de ensinar. Já a palavra pedagogia significa “direção ou educação de crianças”. Tanto a didática quanto a pedagogia, trazem o sentido de transmissão, orientação, condução. Caberia então a pedagogia e a didática, a busca de soluções para os problemas de aprendizagem ou os problemas educacionais excedem seus domínios?

Costuma-se dizer que a Didática foi fundada por Comenius que publicou no século XVII uma obra - Didática Magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. Comenius acreditava que era possível criar um método universal, invariável, capaz de orientar o professor no seu trabalho. Segundo Cordeiro, Comenius comentava os objetivos da sua proposta realçando que:

A proa e a popa da nossa Didática será investigar e descobrir o método segundo o qual os professores ensinem menos e os estudantes aprendam mais; nas escolas, haja menos barulho, menos enfado,

menos trabalho inútil, e, ao contrário, haja mais recolhimento, mais atrativo e mais sólido progresso; na Cristandade, haja menos trevas, menos confusão, menos dissídios, e mais luz, mais ordem, mais paz e mais tranquilidade (COMENIUS, apud CORDEIRO, p. 19, 2007).

A Didática desde então já era associada à busca pela eficiência do ensino. O objetivo central posto por Comenius é de que “os professores ensinem menos e os estudantes aprendam mais”. Assim, a Didática tem um objeto de estudo próprio: o ensino. Para entender como se dá o papel da Didática é preciso esclarecer os sentidos em que podemos compreender a idéia de ensinar.

#### *Concepção de mente da docente e o processo de ensino aprendizagem*

Para Paul Hirst<sup>83</sup>, “o modo como os professores entendem o que é ensinar afeta grandemente o que efetivamente fazem na sala de aula”. Concordamos com o autor, pois em geral os sujeitos desenvolvem suas práticas de acordo com o que acreditam. Se concebo que o ensino e a aprendizagem se dá de tal maneira trabalharei em consonância com esta referência. Porém, ressaltamos, conforme Freire (1996), que o fazer ingênuo, destituído de uma curiosidade científica, não é o melhor caminho para a transformação e melhoria da qualidade da educação.

Desta feita, no ensino, todas as atividades são planejadas de acordo com seus objetivos ou de acordo com os conceitos que se tem de ensino e de aprendizagem. O ensino (Didática) tem um caráter de intencionalidade e seu ideal é que haja transformação no aprendiz, que ele se torne diferente, melhor, mais sábio. A Didática parte do pressuposto de que é possível escolher, entre diferentes maneiras de ensinar, aquelas que podem resultar na aprendizagem com maior sucesso. Entretanto, segundo Cordeiro (2007) ensinar é uma atividade que não se resolve mediante o simples conhecimento das regras, mas requer que haja êxito. Podemos relacionar estes pensamentos concomitantemente à observação da fala e das atitudes da docente ora analisada:

O melhor período para observar as metodologias é quando estou dando os conteúdos, essa semana a escola está em período de revisão para as avaliações, portanto não se podem fazer atividades diferentes, apenas as revisões. Apesar de se tratar de uma turma de 4º, dois alunos não conhecem todas as letras e não sabem ler, só sabem escrever. A maior parte da turma lê silabiando e apenas uns oito alunos já lêem direitinho. Fiquei apavorada quando vi a situação da

---

<sup>83</sup> HIRST, apud CORDEIRO, p. 20, 2007.

turma, sei que não posso resolver todos os problemas, mas preciso fazer algo pelos alunos. [Diante de uma sala mista] tento aplicar atividades diferenciadas. Normalmente uma vez por semana disponibilizo livros para que os alunos alfabetizados leiam e façam um trabalho, enquanto vou alfabetizar os dois alunos que não sabem ler, um deles é repetente. Não temos livro didático, as atividades são copiadas no quadro e têm que ser pequenas para eles acompanharem. Algumas colegas me criticam, porque às vezes pareço uma louca procurando atividades e meios para fazê-los aprender, eu sei que não posso fazer tudo, mas alguma coisa eu tenho que fazer, não é possível que no final do ano eles não tenham pelo menos aprendido a ler.

A professora sente a necessidade de utilizar métodos diferentes para crianças que possuem necessidades diferentes. Nesse sentido ela aproxima-se do pensamento de Cordeiro, buscando procedimentos que atendam as necessidades dos alunos e ao mesmo tempo ela se aproxima de uma das competências apontadas por Perrenoud ao estimular seus alunos a aprender:

Ensinar implica adotar procedimentos diferentes dependendo do tipo de conteúdo com que se lida. Assim tem cabido a Didática a função de propor os melhores meios para tornar possíveis, efetivos e eficientes esse ensino e essa aprendizagem. (CORDEIRO, 2007, p. 33)

A competência profissional consiste na busca de um amplo repertório de dispositivos e de seqüências na sua adaptação ou construção, bem como na identificação, com tanta perspicácia quanto possível, que eles mobilizam e ensinam. A capacidade fundamental do professor é: tornar acessível e desejável sua própria relação com o saber e com a pesquisa. Uma seqüência didática só se desenvolve se os alunos aceitarem a parada e tiverem realmente vontade de saber. (PERRENOUD, 2001, p. 36)

Apesar dos poucos recursos existentes na instituição escolar, ela afirma fazer o possível para que pelo menos os alunos que não sabem ler terminem o ano alfabetizados. A escola não possui livros didáticos, a professora faz uso de livros antigos e escreve tudo no quadro. Ela afirma que às vezes faz atividades mimeografadas. A escrita espontânea, a leitura de imagens, o trabalho com textos conhecidos e em cartolina, bingos, trabalho com rótulos ou situações problema não fazem parte da rotina da professora.

A docente preocupa-se com a aprendizagem dos alunos, mas o conteúdo é que está no centro de suas atividades, sua prioridade é ministrar os conteúdos. Ela afirma que precisa “mastigar bem” o conteúdo para que eles possam absorver se não, não adianta. Sua concepção de mente se aproxima de duas das concepções apresentadas por Cordeiro (2007) as crianças

aprendem por imitação e as crianças são detentoras de conhecimento.

Em alguns momentos ela considera e valoriza os saberes dos alunos outras vezes (a maioria delas) ela enfatiza mais a importância do conteúdo em si. Para iniciar a revisão do conteúdo de Ciências a docente começou questionando quais assuntos à turma estudou. Para ajudar os alunos a lembrar do conteúdo ela escreve alguns pontos no quadro e continua questionando. A estratégia dá certo, boa parte da turma interage com a professora, que responder os questionamentos. A professora vai filtrando as respostas e fazendo anotações no quadro. O assunto revisado era os seres vivos. A professora questiona: como se classificam os seres vivos? O que são seres produtores? São seres que produzem seu próprio alimento. Diante desse conceito surge a palavra clorofila e fotossíntese. Uma criança consegue definir “direitinho” o conceito destas palavras, ou seja, consegue lembrar exatamente do que a professora havia explicado em algumas aulas anteriores. As outras crianças conseguem entender os conceitos com o auxílio da professora.

A educadora valoriza e prioriza o ensino dos conteúdos que estão no programa, às dúvidas originadas pela imprevisibilidade do ato pedagógico são consideradas conversas paralelas, sem sentido, sem valor, perda de tempo. Tal situação se assemelha a demonstrada por Rubens Alves em seu livro “Pinóquio às avessas”, no qual uma criança vai à escola toda feliz imaginando que a professora vai lhe explicar todas as coisas que seus pais não puderam esclarecer, e acaba se deparando com uma realidade guiada por um programa viciado e desconecto, o menino acaba aprendendo outras lições e nos levando a refletir sobre o ato pedagógico. Eis um diálogo que se assemelha a concepção de mente demonstrada pela professora e a relação triádica entre aluno/professo/conteúdo:

A escola deve ser um lugar maravilhoso! Lá os professores responderão as minhas perguntas... (...) Felipe lembrou-se do que lhe dissera seu pai: Na escola os professores responderão as perguntas que eles, pais, não sabiam responder... Felipe tinha uma pergunta a fazer (...). Eu gosto de pássaros. Ao vir para a escola, vi um pássaro azul que come mamão. Mas eu não sei o nome dele. A senhora, que ensina nomes, [Professora de Português] poderia me dizer qual o nome dele? A professora sorriu e disse:

– Agora não é hora de pensar em pássaros. Os nomes dos pássaros não estão no programa de português. Na aula de português temos de pensar e falar sobre aquilo que o programa manda. (...)

– Felipe continuou - quem é que diz quais as coisas que devo aprender?

– Quem põe os conhecimentos em fila são pessoas muito inteligentes, do governo.

– E como é que eles sabem o quero aprender se não me conhecem e

moram longe de mim?

A escola – não é para você aprender aquilo que você quer aprender – disse a professora. – A escola é para você aprender aquilo que você deve aprender. O que você deve aprender é aquilo que disseram os homens inteligentes do governo. Tudo na ordem certa. Uma coisa de cada vez. Todas as crianças ao mesmo tempo. Na mesma velocidade... (ALVES, 2005, p.31)

Através desse diálogo Felipe, personagem do livro, afirma que aprendeu que na escola há hora certa para pensar sobre coisas. Aprendeu que cada professor só sabe uma coisa. Mas, ainda não descobriu qual professor sabe o nome do pássaro azul. O interesse de Felipe sobre pássaros fora ignorado pela professora que estava centrada no programa, o mesmo acontece com a docente observada em nossa pesquisa empírica, quando um aluno começa a falar questionar sobre a importância de preservar as árvores, ela acaba cortando a conversa “descontextualizada”. Diálogo:

Tia é errado matar plantas? É sim responde a docente – as plantas nos dão ar para respirar. O aluno continua a contar sua experiência – tem uns meninos na minha rua que cortam e machucam as plantas só pra deixar sua marca. A professora determina: vamos encerrar essas conversas se não, não dá tempo de dar o conteúdo.

Em seguida ela iniciou a revisão e requeria que os alunos respondessem a atividade exatamente como foi dada, não admitia que faltasse nenhuma palavra. Um a um eles foram até a docente para que ela corrigisse a atividade. Nesse momento observamos duas experiências distintas um aluno que conseguiu responder tudo “diretinho”, voltou para sua cadeira fazendo a “dança da vitória”, outro volto meio cabisbaixo, pois havia esquecido uma parte da resposta e a docente mandou que ele procurasse o erro e corrigisse.

Em relação aos conteúdos atitudinais percebemos que, cada um tinha sua vez de falar (mas nem sempre a professora conseguia controlar os que gostavam de falar muito ou estimular os calados a participarem). Constatamos, assim que para que o processo de “ensinagem” aconteça deve-se levantar em conta a relação aluno/professor/conteúdo e mais do que isso a subjetividade dos sujeitos envolvidos, a especificidade do conteúdo e a imprevisibilidade do ato pedagógico.

#### *As dimensões da relação pedagógica*

Segundo Cordeiro (2007) a relação pedagógica engloba um conjunto de interações que se estabelecem entre o professor, os alunos e o conhecimento. O autor afirma que é possível examinar a relação pedagógica sob diversos pontos de vista, e de acordo com suas dimensões

que recobrem aspectos distintos: a dimensão lingüística, a dimensão pessoal e a dimensão cognitiva. Relacionaremos tais dimensões com a pesquisa de campo.

A relação pedagógica se estabelece em grande parte através da linguagem, seja por meio do diálogo, do monólogo, exposição de conteúdos. A linguagem está presente nas diversas práticas que acontecem em sala de aula, e se a dimensão lingüística não recobre todos os aspectos da relação pedagógica, certamente nos ajuda a compreender as interações que ali existem. De acordo com Cordeiro, é através da estrutura do diálogo entre criança e professor que “nasce” ou se constitui o aluno. Segundo o autor os tipos de perguntas empregadas pelos professores podem revelar as concepções a respeito do ensino. Em alguns casos, costuma-se ser freqüente questões que exigem a citação de fatos ao invés da manifestação de raciocínio. Esse ponto sinaliza o que se espera do aluno na aula:

Aqui não se trata de pensar de maneira mais complexa, mas apenas de mobilizar a memória. A informação é mais importante do que o pensamento original. Os alunos tendem a permanecer no papel passivo, daquele que apresenta respostas às questões formuladas pelo professor.

(CORDEIRO, 2007, p.100)

O saber da aula é, pois, essencialmente fechado. Todas as perguntas têm respostas corretas. O diálogo professor-aluno é efetivamente um monólogo, com o aluno a fornecer respostas curtas a pedido, para contribuir para a corrente de pensamento do professor.

(STUBBS, apud CORDEIRO, p.100, 2007)

As citações acima se encaixam perfeitamente a dimensão lingüística da sala de aula observada. O diálogo acontecesse como nos trechos acima. Inicialmente temos a ilusão de que há um diálogo aberto e interativo na aula, mas logo constatamos que as conversas e questionamentos são guiados pela professora, que esquia-se dos questionamentos imprevistos e volta à ordem do programa disciplinar estabelecido. Para controlar o diálogo, alguns professores lançam mão de perguntas que direcionam o aluno para respostas uniformizadas e pré-estabelecidas, dando a noção de conhecimento ensinado e aprendido. Além desse modo de trabalhar o diálogo em sala de aula, podemos perceber que:

Em um diálogo em que o professor está aberto a questões inesperadas instaura-se uma nova modalidade de conhecimento que poderão ser abrigados pelo currículo. Além dos saberes que se adquirem por imitação e por assimilação, deverão ser admitidos também alguns saberes acumulados histórica e coletivamente pela sociedade num processo de trânsito contínuo entre o individual e o social (CORDEIRO, 2007, p. 102).

A dimensão pessoal representada pelos vínculos afetivos entre professor e aluno pode influenciar muito o processo de ensino aprendizagem. Dependendo da concepção de mente do professor e do que ele propõe como conhecimento, o docente organizará seu modo de ensinar. Nesse modo de ensinar, está contida a dimensão afetiva que é abordada de acordo com o modo de pensar e agir do professor. Segundo Cordeiro (2007) as relações entre professor e alunos são marcadas, quase que invariavelmente, por certa assimetria que deriva do reconhecimento da relevância do saber. E também da aceitação de que o professor domina, ou pelos menos está mais próximo, desse saber e das melhores maneiras de torná-lo acessível aos alunos.

A professora observada age em consonância com alguns pontos apresentados por Cordeiro. Ela tem um papel ativo e central e pode observar e controlar a maior parte das interações pessoais que ocorrem dentro da classe. Os alunos orientam-se em sua direção e (quase todos) seguem suas instruções. A relação pedagógica aponta para um tipo de interação pessoal que se dá mais de cada aluno com o professor, do que dos alunos entre si. A dimensão pessoal é observada quando a professora classifica os alunos por suas características: alguns são considerados atrasados, apenas um é o adiantado (sempre sabe todas as respostas), alguns são teimosos, outros muito falantes e há aqueles que preferem ficar no seu cantinho.

Para Cordeiro (2007) o conhecimento é um tipo de bem coletivo, produzido social e historicamente. Assim todo processo de ensino aprendizagem que se dirige para um saber específico está estabelecendo um diálogo com uma parcela desse saber humano coletivo, ou seja, ninguém aprende apenas por si mesmo, mas com o (s) outro(s), em contato com ele (s).

A dimensão cognitiva é demonstrada pelas relações com o saber. Hoje a escola tem a função de propiciar o acesso ao saber, principalmente para as pessoas mais pobres socialmente. Muitos teóricos acreditam que ela é o único lugar social em que tais alunos poderão ter acesso aos saberes, práticas e instrumentos intelectuais que não se encontra em outros lugares. Esse pensamento acabou virando senso comum, e muitos pais transmitem essa idéia aos filhos: é necessário estudar e ir à escola para ser alguém na vida, para ser educado ou deixar de ser burro.

Para Bernard Charlot (apud Cordeiro), as relações com o saber têm a marca da origem social, mas não são determinadas por ela. Ele afirma que as relações com o saber podem ser investigadas sob uma perspectiva psicológica, sociológica ou mesmo didática:

Classicamente, a didática indaga-se sobre o conteúdo de saberes a transmitir, sobre as situações de transmissão, sobre os melhores meios

a serem utilizados para que essa transmissão se opere. Mas mesmo quando as condições didáticas ótimas são assim definidas e implementadas, nada impede que certos alunos fracassem. Isto levou os didáticos a ficarem atentos ao conceito bachelardiano de obstáculo epistemológico e, posteriormente, ampliando a análise, ao conceito de relação com o saber. (CHARLOT, apud CORDEIRO, 2007 p. 110)

Essa situação reforça que as metodologias e as situações consideradas perfeitas não garantem a aprendizagem. É preciso entender as necessidades do aluno, o que o move até a escola, é necessário entender a dimensão do saber e torná-lo desejável e acessível ao aluno. Ao entender o que mobiliza os alunos para escola (freqüentá-la) e na escola (interessar-se por ela e por seus saberes) pode-se começar a entender a relação que os alunos estabelecem com o saber.

Cordeiro (2007) afirma que os estudos têm mostrado que os alunos se mobilizam para a escola principalmente por duas razões: a demanda familiar, que associa o sucesso na escola a melhores condições de vida e associa a imagem da escola a de uma instituição redentora, formadora e fornecedora de oportunidades; a também a tendência de associar a escola à profissão e ao saber, a escola representa um caminho obrigatório para um futuro profissional melhor. Pudemos constatar tais fatos nas falas dos alunos, quando indagamos o porquê de eles irem à escola, o que aprendem lá, o que gostam de estudar, entre outros questionamentos. Eis algumas falas:

“Eu venho à escola porque quero ter um bom emprego”.

“Eu venho porque quero aprender a ler e escrever”.

“Eu quero ser um advogado famoso e não quero ser burro”.

“Quero ser alguém na vida e ter um bom emprego”.

Os alunos vão à escola e começam a descrever suas trajetórias. Ora confirmam as expectativas acima, ora se frustram. Afinal o consenso de que um bom desempenho escolar garante um bom emprego ou status social é enganoso. Nossa sistema educacional de país subdesenvolvido é guiado pelo capitalismo e tem como pré-requisito a exclusão. Nossas universidades não têm espaço para todos, o mercado de trabalho também não tem espaço para todos e muitas crianças e jovens acabam se frustrando quando não conseguem, através da escola, inserir-se nessa sociedade excludente.

Dante da complexidade do processo de ensinagem percebemos que os indivíduos se envolvem em diversas relações de saber na escola e fora dela; de modo que os resultados obtidos pelos alunos não dependem apenas do professor. Os alunos são sujeitos capazes de

atribuir sentido ao que fazem na escola, são capazes de hierarquizar o que é mais ou menos importante, o que merece mais investimento. Ele também tem suas preferências por alguns conteúdos, matérias, professores e colegas. Tudo isso influencia o processo de aprendizagem.

Já os professores para entender essa dimensão pedagógica precisam de uma postura aberta, em que ele deve estar analisando seu processo contínuo de formação, ele deve examinar as relações que estabelece com o saber, os sentidos que atribui aos conhecimentos. Precisa pesar as tradições pedagógicas que muitas vezes reproduz práticas falidas só porque se tornaram tradição, mas que não fazem nem um sentido. Precisa considerar ainda, as necessidades e realidade do aluno, além de refletir sobre suas práticas para evitar as verdades absolutas ou o ensino fragmentado e sem sentido.

Todos os participes do processo de “ensinagem” devem envolver-se criticamente no processo de ensino aprendizagem e entender que

Aprender e ensinar só são possíveis pela intervenção do outro. São, portanto, atividades que se desenvolvem por meio de uma relação. No caso da relação com o saber, ela é ao mesmo tempo relação consigo próprio, com o outro e com o mudo, na medida em que esse saber e essa relação ajudam a constituir a identidade do sujeito, a sua particularidade (CORDEIRO, 2007, p. 113).

Além disso, ensinar não significa apenas ministrar conteúdos ou impor regras e normas sociais. O processo de ensino tem um amplo leque e abrange diversas práticas:

Uma pessoa ensina quando transmite fatos, cultiva hábitos, treina habilidades, desenvolve capacidades, ensina alguém a nadar ou a apreciar música clássica, mostra como funciona um foguete ou o que, e por que, os planetas se movem em volta do sol (PASSMORE, apud CORDEIRO, p. 23, 2007).

Essa citação demonstra e resume a amplitude do processo pedagógico, nos lembra que a didática não se resume a técnicas ou métodos, mas engloba uma infinidade de aspectos inerentes a complexidade do processo de ensino-aprendizagem.

### Considerações finais

O trabalho de campo e a pesquisa bibliográfica nos trouxeram a oportunidade de enriquecer nossos conhecimentos e principalmente de aproximarmos a universidade do “chão da escola”. Pudemos relacionar teoria e prática e exercitar nosso pensamento crítico reflexivo na busca autônoma pela aprendizagem. Afinal, como nos ensina o mestre Freire (1996): como podemos agir autonomamente se não conhecemos nossa história, trajetória, se não

conhecemos a nós mesmos, se não pesquisamos, se não somos curiosos? “Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o *formador* é o sujeito em relação a quem me considero o objeto, que ele é o sujeito que me forma e eu, o objeto por ele formado, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos-conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da “formação” do futuro objeto de meu ato formador. É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se reforma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. (grifos nossos) (FREIRE, 1996, p. 23)”.

Desta feita, pensar o ensino e a aprendizagem em termos de relação pedagógica implica admitir a complexidade da sala de aula, implica considerar as questões de ensino de um ponto de vista dinâmico. Não adianta fechar-se a um único método, nem tão pouco querer solucionar através do ensino, problemas de ordem social, histórica ou econômica. Ao mesmo tempo a relação de aprendizagem é de ordem social, é construída através de interações humanas e, portanto não está longe ou separada das mazelas sociais e não pode resumir-se em simples técnicas isoladas, precisa fazer sentido.

A prática da docente observada nos leva a inferir sobre a necessidade desta refletir um pouco mais sobre suas atividades, metodologias, e formação continuada. Mesmo tendo boa intenção, na maioria das vezes, considera o conteúdo como centro da atividade pedagógica e acaba perdendo a oportunidade de adentrar no mundo e nas necessidades das crianças.

Seria muito útil também, que a professora pudesse contar com amplo material didático para atender as diferentes necessidades de seus alunos, bem como com o apoio da família dos alunos. Constatamos através desse estudo que a pedagogia e a didática tem um papel importante na busca por um ensino de qualidade, na luta contra o analfabetismo e a repetência. No entanto, os problemas existentes hoje na rede pública de ensino extrapolam os muros da escola. É necessário que toda a sociedade se mobilize em prol de melhorias educacionais, na busca de uma escola de qualidade que garanta a permanência e a aprendizagem dos alunos, inclusive do professor.

## Referências bibliográficas

- ALVES, Rubem. Pinóquio às avessas: uma estória sobre crianças e escolas para pais e professores. Campinas: Verus Editora. 2005
- CORDEIRO, Jaime. Didática. São Paulo: Contexto, 2007, p. 13-39.

\_\_\_\_\_. Didática. São Paulo: Contexto, 2007, p. 97-116.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 37 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Educação infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002. p. 91-104.

PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p. 16-39.

## A CRISE DA ESCOLA PÚBLICA EM MOSSORÓ/RN: PERSPECTIVAS DE GESTORES ESCOLARES

Érica Renata Clemente Rodrigues (Aluna de Graduação/ UERN)<sup>84</sup>

Arilene Maria Soares de Medeiros (Professora Doutora em Educação/ UERN)<sup>85</sup>

Este trabalho apresenta-se como um recorte da pesquisa de iniciação científica *Escolas Públicas Estaduais em Mossoró-RN: um estudo sobre sua crise*, desenvolvida no período de 2009/2010. Nosso objetivo, para este evento, consiste em investigar a crise da escola pública da rede estadual de ensino na cidade de Mossoró-RN, apreendendo os fatores que vêm contribuindo com seu esvaziamento, sob a perspectiva dos gestores escolares. Pretende-se refletir e responder a seguinte indagação: que motivos justificam o esvaziamento da escola pública da rede estadual de ensino em Mossoró? O que os gestores pensam acerca desta problemática? Nossa pesquisa é de cunho exploratório, de natureza qualitativa, adotando como procedimento básico a análise documental e entrevista semi-estruturada com cinco gestores de cinco escolas que apresentaram as piores situações, fundamentada nos seguintes autores: Canário (2008), Oliveira (2009), Paro (2000), Miguel Russo (2007), dentre outros. Dados oficiais coletados na 12ª Diretoria Regional, órgão responsável pela educação na região apontam uma redução nos números de matrículas nos últimos três anos (2007, 2008, 2009) de 4.911 alunos. Tal situação provoca caos e incerteza para os profissionais que atuam diretamente nas instituições de ensino. Escolas – que antes eram referências na cidade de Mossoró – apresentam grandes déficits em suas matrículas, algumas chegam a fechar salas, turnos por falta de alunos. Os gestores apontam que as causas da crise são a falta de compromisso das autoridades com a educação; ausência de profissionais qualificados na escola; gestão escolar que se afirma democrática, violência, os baixos salários dos profissionais, a localização e estrutura física das escolas. Ao problematizar o papel da escola e suas funções sociais, os gestores apontam que ainda é pouco o que se faz, mas que a escola tem tentando formar o cidadão. Neste sentido, não se trata de atribuir à escola nenhuma

<sup>84</sup> Aluna da Faculdade de Educação do curso de Pedagogia da UERN. Bolsista de Iniciação Científica. [erica\\_qib@hotmail.com](mailto:erica_qib@hotmail.com).

<sup>85</sup> Professora Doutora da Faculdade de Educação da UERN. [arilenemedeiros@yahoo.com.br](mailto:arilenemedeiros@yahoo.com.br).

função salvacionista, no entanto, reconhecer seu incontestável papel no desenvolvimento de processos educativos. A crise da escola é real, assumida pelos profissionais da escola (gestor) e comprovada pelos dados oficiais de matrículas. Embora os gestores admitam que um dos responsáveis pelo atual estado no qual se encontra a escola pública de Mossoró seja o poder público, há o reconhecimento também de que a crise é responsabilidade de todos (coletiva). A escola vive um desencantamento no interior que, inclusive, vem comprometendo as possibilidades de resistências dos sujeitos em virtude de uma acomodação no combate à crise.

Palavras-chave: Escola pública. Crise. Gestor escolar.

O presente artigo consiste em apresentar a perspectiva de gestores escolares sobre a crise do esvaziamento das escolas públicas em Mossoró/RN, bem como discutir os resultados da pesquisa de iniciação científica *Escolas Públicas Estaduais em Mossoró: Um Estudo sobre sua crise*. Sabe-se que, ao longo da história da construção dos sistemas de ensino (considerando as especificidades de cada sociedade), a educação foi sendo pensada como um projeto social que atendesse às demandas ou necessidades estabelecidas pelos grupos hegemônicos, ou seja, detentores do poder sócio-econômico. Atualmente os ideais educacionais, da nova forma de organização capitalista da sociedade, não são os mesmos para todos. Para a classe trabalhadora, a educação formal é a possibilidade de garantir ascensão social, reconhecimento da sociedade.

Considerando os cenários contemporâneos e as reformas políticas educacionais, o que se coloca como fundamental é a luta pela democratização do saber historicamente produzido, porque a educação se coloca como um direito social que cabe ao Estado e à família proverem seu atendimento às crianças, jovens e adultos. A escola abriu as portas para “todos”, o que implicou na diversificação de seu papel. O fracasso escolar, a reprovação, o abandono, a violência, e o mal-estar dos que trabalham na escola cresceu. Tornou-se necessário refletir sobre a escola de qualidade que garante a entrada e a permanência do aluno com sucesso na instituição. No entanto, pensar a função social da escola implica refletir seu próprio papel, sua organização, o papel de seus atores, visando inseri-la em projeto de transformação social mais amplo. Ao mesmo tempo em que a escola vive a crise, a centralidade atribuída à escola parece resistir.

Em nossa pesquisa, *Escolas Públicas Estaduais em Mossoró-RN: um estudo sobre sua crise*, desenvolvida no período de 2009/2010. Objetivamos discutir a crise da escola pública da rede estadual de ensino na cidade de Mossoró-RN, apreendendo os fatores que vêm contribuindo com seu esvaziamento, sob a perspectiva de cinco gestores escolares, das instituições que estão em “declínio”, quanto ao número de alunos matriculados.

Refletimos sobre a seguinte indagação: que motivos justificam o esvaziamento da escola pública da rede estadual de ensino em Mossoró? O que os participes da escola pública

pensam acerca desta problemática? Nossa pesquisa é de cunho exploratório, de natureza qualitativa, adotando como procedimento básico a análise documental e as entrevistas semi-estruturadas com os depoentes já citados. Fundamentamo-nos, principalmente, nos seguintes autores: Canário (2008), Oliveira (2009), Ferreira (2009), Paro (2000), Miguel Russo (2007), dentre outros. Para a análise dos dados qualitativos colhidos por meio das entrevistas semi-estruturadas, eixos de análise foram criados, a saber: Escola Pública no Brasil e em Mossoró; A responsabilização pela crise da escola pública e as políticas educativas no Brasil; As estratégias utilizadas pela comunidade escolar para o enfrentamento da crise e, por último, O futuro da escola pública.

Os gestores apontam que as causas da crise são a falta de compromisso das autoridades com a educação; ausência de profissionais qualificados na escola; gestão escolar que se afirma democrática, violência, os baixos salários dos profissionais, a localização e estrutura física das escolas.

Ao problematizar o papel da escola e suas funções sociais, os gestores apontam que ainda é pouco o que se faz, mas que a escola tem tentando formar o cidadão. Neste sentido, não se trata de atribuir à escola nenhuma função salvacionista, no entanto, reconhecer seu incontestável papel no desenvolvimento de processos educativos. A crise da escola é real, assumida pelos profissionais da escola e comprovada pelos dados oficiais de matrículas. Embora os gestores admitam que um dos responsáveis pelo atual estado no qual se encontra a escola pública de Mossoró seja o poder público, há o reconhecimento também de que a crise é responsabilidade de todos (coletiva). A escola vive um desencantamento no interior que, inclusive, vem comprometendo as possibilidades de resistências dos sujeitos em virtude de uma acomodação no combate à crise.

#### **Escola Pública no Brasil e em Mossoró**

Segundo os entrevistados, há certo avanço na escola pública, mas há preponderantemente retrocessos, lacunas que precisam investigadas e discutidas. De acordo com os sujeitos, a escola pública tem potencialidade para ser a melhor escola, mas não é isso que acontece.

A quantidade raramente é seguida de qualidade. E, no caso da escola pública estadual em Mossoró, até a quantidade das escolas e o número de alunos na rede tem decrescido. Alguns depoentes afirmam que os pais têm recorrido a escolas particulares, diante das dificuldades enfrentadas pela escola pública, para assegurar um ensino de melhor qualidade para seus filhos. Duas gestoras afirmaram que não há uma grande diferença entre o público e o privado. O diferencial encontra-se na “exigência dos donos da empresa”. A escola pública

trabalha em um sentido de compartilhamento de responsabilidades, e os professores têm mais autonomia para desenvolver seu trabalho. Paro (1997), ao refletir sobre a natureza do trabalho pedagógico, admite que o trabalho do professor na escola particular tende a ser mais produtivo porque há cobranças e, no ensino público, o Estado e a sociedade acabam não cobrando sua qualidade.

Um dado nos chamou bastante atenção: a fragilidade da gestão escolar, do tipo democrática é apontada como uma das causas que aprofundam a crise escolar. A gestão democrática que, antes, era vista como uma propulsora da qualidade do ensino público está sendo apontada como um agravante para que tal qualidade se materializa no interior da escola pública mossoroense.

Os gestores apontaram que, na verdade, a crise da escola vem se arrastando e piorando cada vez mais. A ausência de profissionais na escola anda lado a lado com a desvalorização profissional do conjunto de pessoas que trabalham na escola. Essa desvalorização profissional advém da falta de compromisso das autoridades governamentais para com a educação. Os gestores afirmaram ainda que o governo deveria investir mais em educação e direcionar melhor os recursos disponíveis. Os professores deveriam ser o foco do investimento já que eles trabalham diretamente com os alunos e precisam estar preparados e motivados para trabalhar. Sabe-se que uma educação pública de qualidade se faz mediante investimentos na qualificação e valorização profissional. Ou seja, um Plano de Carreiras e Salários que fortaleça a valorização profissional não tem sido uma realidade no nosso estado, infelizmente. Tudo isso vem colaborando com a crise da escola pública estadual mossoroense.

Considerando os recursos disponíveis nas escolas e os programas que visam seu desenvolvimento ou ligação com a realidade, os gestores apontaram que deveria haver uma pesquisa sobre a escola, sua situação atual, crise, necessidades. Muitos programas são jogados para as escolas realizarem, implementando-os sem uma devida capacitação dos profissionais. Esses programas nem sempre atendem as expectativas dos partícipes locais e acabam sendo um investimento mal direcionado, sem propósito ou utilidade. Além do mau investimento, os recursos disponíveis na escola não são suficientes para seu mantimento básico, tão pouco há recursos para diversificar as atividades pedagógicas. “Em meio a essa crise real, constata-se a carência de propostas políticas que realmente tenham força para mudar a situação para melhor. As evidências empíricas parecem pouco eficazes no sentido de apontar possíveis saídas” (OLIVEIRA, 2009, p. 31). Em nome da equidade e do direito social, a busca de efetividade das políticas levou a “um sistema que parece estar mais preocupado com o

acessado e a manutenção do aluno dentro da escola do que com as finalidades educativas, ou seja, a permanência a todo custo". (*ibidem*).

#### A responsabilização pela crise da escola pública

Podemos reforçar que a escola pública é uma conquista social garantida pela Constituição Federal de 1988 e propagada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/96); portanto, cabe ao poder público juntamente com a família provê-la, de modo a garantir o acesso e a permanência do aluno com sucesso a escola.

A gestão democrática, por sua vez, também se constitui em uma conquista social que vem tomando corpo no Brasil. Sua expansão se dá concomitante a propagação da "escola de todos e para todos". Esse modelo de gestão admite que a educação seja uma responsabilidade coletiva, ou seja, de toda comunidade escolar (pais, professores, alunos e comunidade). No entanto, essa gestão democrática evidenciada na LDB e nas políticas educacionais no país apontam para o distanciamento do Estado, ele passa de provedor da educação para regulador, fragilizando-a nosso interior da escola pública. E, por vezes, culpa-se a gestão democrática pelo fracasso da escola, pelo seu insucesso, conforme conseguimos enxergar na nossa pesquisa.

Pode-se perceber que a crise não está localizada especificamente na gestão democrática, mas nas formas como os governos vêm desenvolvendo sua implementação. Gestão democrática passou a traduzir autonomia e esta com desresponsabilização do Estado (PARO, 2001). Esse distanciamento ou ausência do poder público acaba sobrecregando a escola de novas responsabilidades, inclusive a promoção do bem estar social, mas a escola aparenta não estar preparada para assumir tal responsabilidade, afinal os problemas que lhe são imputados ultrapassam os limites da escola, envolvendo questões políticas, econômicas e sociais.

Ao mesmo tempo em que a participação de todos na escola é propagada e estimulada pelos meios de comunicação, não são desenvolvidas políticas educacionais que viabilizem esta tomada de responsabilidade por parte da escola. Não há um repasse de verbas suficientes para suas novas demandas; as novas exigências sobre o professor são crescentes e não são acompanhadas de qualificação e valorização profissional. A família, por sua vez, se ausenta cada vez mais da educação dos filhos, muitos estão procurando sua sobrevivência, outros acreditam que não podem ser úteis à escola.

Todo esse emaranhado de relações traduz-se em uma crise de incertezas. As ilusões de progresso foram abaladas e a falência das promessas da escola evidenciada. Segundo Canário (2008), a investigação sociológica encarregou-se de demonstrar a inexistência, quer de uma

relação de linearidade entre as oportunidades educativas e as oportunidades sociais, quer de uma relação linear entre democratização do ensino e um acréscimo de mobilidade social ascendente. Assim:

O efeito conjugado da expansão dos sistemas escolares e das mutações no mundo do trabalho tende a acentuar a discrepância entre o aumento da produção de diplomas pela escola e a rarefacção de empregos correspondentes. É esta evolução, da qual decorre um processo de desvalorização dos diplomas escolares, que permite falar da passagem de um tempo de promessas para um tempo de incertezas. (CANÁRIO, 2008, p. 73)

O período de crescimento econômico representava o auge de uma visão otimista do futuro, visão “fundada numa idéia de progresso que se traduz numa ideologia desenvolvimentista” (CANÁRIO, 2008, p. 75). No entanto, com a baixa no setor econômico a crise da escola evidenciou-se e as promessas de sucesso passaram a ser permeadas pelo “fantasma” do fracasso. “Da euforia começa a deslizar-se para uma decepção que culminaria no reconhecimento actual de que vivemos em sociedades ‘doentes do progresso’ ”(FERRO, apud, CANÁRIO, 2008, p. 75).

A escola não consegue atender as novas demandas, e o seu papel é cada vez mais questionado pela sociedade. Como intensificador da crise há ainda a desvalorização – interna e externa – dos profissionais da educação.

As estratégias utilizadas pela comunidade escolar para o enfrentamento da crise e o papel da escola pública

Segundo o conjunto de gestores, o enfrentamento da crise requer que a escola trabalhe com os recursos que a escola possui. Cada gestor usa sua experiência no enfrentamento da crise. Os sujeitos apontaram algumas estratégias para o enfrentamento da crise, como:

- Trabalhar com o conselho escolar, mesmo enfrentando dificuldades como a pouca participação da família;
- Resgatar a confiança e presença de pais e alunos através da participação em programas que prometem estreitar a relação entre escola e mundo do trabalho (Programa Brasil Profissionalizando);
- Utilizar propagandas no período de matrículas para atrair os alunos;
- Buscar uma formação continuada e capacitação na própria escola.

Os partícipes da escola precisam cobrar das instâncias superiores políticas de Estado que viabilizem seu melhoramento, ao mesmo tempo precisam se organizar e trabalhar com os

recursos que possuem, promovendo reflexões acordadas sobre seu papel, seus limites e possibilidades. A crise condiciona muitas atuações da escola, mas não a determina.

O desinteresse do corpo docente, da comunidade em geral foi apontando diretamente pelo Gestor B e Gestor C, já o Gestor E aponta o desinteresse do corpo discente. Vejamos um trecho de sua fala: “É lógico que toda regra tem exceção, mas existe uma, uma disparidade muito grande entre alunos que não desejam que não entendem o dia do amanhã. Porque não que... eu canso de dizer isso a eles: estude, venha pra escola, pense na universidade, pense num curso superior, mas eles, a idéia deles não sei o que é meu Deus, sem estudo ele só vai ter o pior”.

O conjunto de profissionais afirma que há um desânimo no corpo escolar que precisa de um trabalho forte e coordenado, diferenciado para alavancar a escola.

Como intensificador da crise os Gestor B e E apontaram a ausência da família na escola. O primeiro fala sobre a ausência de acompanhamento aos filhos e o interesse pela sua aprendizagem, tendo em vista que estão vivenciando a correria e terceirizando toda a educação dos filhos. Já o Gestor E reclama que não pode contar com os pais quando a escola precisa de apoio a trabalhos voluntários. Estes gestores concordam que o diálogo entre pais e escola poderia melhorar seu desempenho. No decorrer das entrevistas todos os outros profissionais tocaram na instituição família como um fator que poderia ajudar a escola a se reerguer, mas cada sujeito abordou uma perspectiva diferente.

O fator apontado como causador principal da crise do esvaziamento da escola pública estadual foi à desvalorização profissional. Cinco profissionais, ou seja, mais de 70% afirmam que o corpo de pessoas que trabalham com a educação são desvalorizadas. Fato que causa mal estar, vergonha, apatia e desânimo. Ferreira afirma que os professores são atingidos por esta crise:

A crise da escola é protagonizada não somente pelos estudantes, mas também pelos trabalhadores docentes, que se sentem insatisfeitos e desvalorizados com sua profissão no quadro de intensificação de seu trabalho. Os conflitos da condição docente se aprofundam devido ao aumento da sua precariedade com as questões salariais não equacionadas, as tensões da rotina do trabalho. (FERREIRA, 2009, p. 266)

A Gestora D não atribui nenhum aspecto elencado por nós como fator determinante para o esvaziamento da escola pública, para ela o que falta é um melhor ordenamento dos alunos em relação às escolas de modo que todas sejam contempladas, assim algumas instituições não ficariam vazias, enquanto outras estão superlotadas. Segundo a gestora a responsabilidade é de todos. Sua fala é longa e envolve muitos aspectos alguns

desconectados. Eis alguns trechos mais claros: “A [crise é culpa de] todos nós. A partir, de lá do topo até aqui. [...] Quando uma família, ou quando os dois chefes de família, ou um ou outro, não coordena, não diz para os filhos pequenos o que é certo e o que errado. Se eles não fazem isso, não tem como alguém se espelhar. Saber por onde se conduzir, fica difícil, não é? Então, são eles primeiro o topo, no caso, os chefes de família que tem que primeiro ditar as direções. [Da mesma forma a educação] precisa que alguém lá em cima vá dando as coordenadas e dando as exigências, é claro que agora, também vez por outra vem nossa intervenção... Se não ficar com essa coordenada não vai”.

Apesar da Gestora D afirmar que a crise não é causada pelos fatores que elencamos (Situação física e/ou pedagógica da escola; descaso do poder público; desinteresse do corpo docente, discente, da comunidade em geral; desvalorização profissional; as políticas de municipalização do ensino FUNDEF e FUNDEB, etc.) na continuidade da entrevista a gestora cita a família e responsabiliza os governantes: “Mas que se houvesse uma seriedade dos órgãos públicos, dos políticos e de quem se fizer de direito, realmente vê a escola pública com bons olhos, a escola do estado tem tudo pra dar certo”.

Em geral, os gestores defendem que o esvaziamento é uma questão nacional. Intensificada no Rio Grande do Norte pela ausência de providências efetivas dos governos. A crise gera transtorno para as escolas e para os profissionais da educação que precisam se deslocar das instituições que fecham continuamente. Alguns procuram alunos no bairro na esperança de garantirem seu posto de trabalho. A gestão escolar precisa estimular a construção de uma escola com “alma”, pois a escola sem alma, sem objetivos e determinação não subsiste a crise. Em duas escolas, não houve redução de matrículas em 2010. Em uma delas o diretor se enaltece.

Podemos considerar que tais fatores são causas e, ao mesmo tempo, consequências da crise. Eles demonstram que não podemos descartar o sujeito coletivo de cada instituição. Ao mesmo tempo, há certamente impactos sentidos por todos e estes são os que nos chamam atenção e nos convidam a análise. O descaso do poder público e a descontinuidade das políticas foram abordados por dois depoentes. Segundo um deles, temos política de governo/secretário e não políticas de Estado no RN.

Quando questionamos sobre o cumprimento do papel social da escola pública, apenas um sujeito afirmou que a escola tem cumprido seu papel de ajudar os alunos a entarem no mercado de trabalho ou ingressarem na universidade pública. Esse profissional não deixou de defender a necessidade de uma renovação na escola, tanto no aspecto pedagógico levando em conta que os conteúdos ministrados mais especificamente no Ensino Médio não ajudam o

aluno a ter acesso ao mercado de trabalho; quanto na própria estrutura física da escola que está deteriorada, comprometendo o desempenho de algumas atividades. O quadro de professores também é uma das preocupações deste gestor já que a ausência de profissionais para trabalhar compromete a atuação de todos. “A grande parte das instituições se encontram em péssimas condições tanto na parte da estrutura, como na parte docente, algumas faltam professores, quando vai repor professor é bastante tempo após o início letivo; com muito tempo chega um bolsista que muitas vezes não tem experiência na sala de aula. Então eu vejo que isso é um descaso”. O gestor A afirmou que é difícil trabalhar na realidade atual “imagina quando você não tem essa pessoa, esse profissional para trabalhar”.

Dois depoentes afirmaram que a escola não cumpre seu papel social. Ela se distancia do que a sociedade requer e precisa. Um afirmou que a escola deveria trabalhar de outra forma, estudar, analisar a realidade e utilizar “métodos” mais renovadores e efetivos como o de Paulo Freire; outro sujeito afirmou que é preciso avançar muito mais para cumprir seu papel social, é necessário inserir as pessoas como cidadãos. Questionamos: o que falta? “Falta alma. Falta motivação [...], é incrível o número de companheiros com problemas de saúde”. Para ele a questão não vai resolver com reajuste salarial. O problema parece ser mais complexo, pois a nova geração aparenta estar descomprometida com a causa pública e social.

Outros quatro pesquisados disseram que a escola tem tentando fazer a sua parte, buscando formar o cidadão; dialogar com a família. Os mecanismos usados pela escola não foram detalhados pelos sujeitos, eles se limitam a afirmar que a instituição escolar buscar formar cidadãos, mas ainda não é suficiente o que se tem feito. Trazem ainda que como o trabalho escolar é coletivo os profissionais precisam trabalhar em conjunto, quando alguém não se compromete o trabalho é afetado.

### O futuro da escola pública

Todos os entrevistados se mostraram otimistas. Todos responderam que a escola pública tem futuro. Assim se manifestaram: Gestor B, acredita porque foi fruto da escola pública; Gestor D, não acredita que a escola do futuro seja a particular, a educação é conquista e não deve ser vendida; Gestor C, acredita porque tem pessoas com uma boa profissão e são egressas da escola pública e que tem contribuído com a sociedade, como também o futuro da escola depende da valorização profissional; Gestor A é um sonhador e acredita na escola pública, levando em conta que as políticas educacionais de hoje precisam ser efetivadas; Gestor E, acredita na escola, mas reconhece a desvalorização financeira dos profissionais da educação, sem perspectiva de melhoria de remuneração para educadores;

Sobre isso Paro (2000) afirma que nem mesmo as concepções a respeito da queda da qualidade do ensino parecem ter conseguido abalar significativamente a confiança que a população tem na escola como instituição. Diante de uma pesquisa realizada em escolas públicas de São Paulo, o pesquisador infere que há “ocorrência de uma fé em tudo que provém da escola, numa confirmação do conceito de autoridade pedagógica defendida por Bourdieu & Passeron em *A reprodução*”. (PARO, 2000, p. 63). Segundo o autor essa crença não parece dever-se a uma postura mais democrática da escola pesquisada, pois a confiança refere-se à escola, enquanto instituição social, e não a está ou àquela instituição em particular.

Para finalizarmos nossa entrevista, questionamos aos gestores escolares o que precisa mudar na escola em que eles atuam. Diante da questão assim se posicionaram: Gestora D, o bom tratamento com ao aluno; Gestor A a reforma da estrutura física e uma injeção de ânimo na equipe escola, bem como a conquista dos alunos que perderam e a confiança da comunidade escolar; Gestor B, o compromisso, dos profissionais que atuam na instituição; Gestor C, a disponibilização de mais recursos para a escola possibilitando, de fato, o exercício da autonomia, bem como um maior empenho, da equipe da escola; Gestor E, e a mudança na equipe administrativo-pedagógica da escola que precisa ser renovada já que se trata de um cargo democrático.

Nas primeiras palavras do livro *A escola de A a Z: 26 maneiras de repensar a educação*, Perrenoud et al (2005, p.9) levantam a questão que a escola é criticada em todos os lugares e “se acha no fogo cruzado entre os reformadores e os conservadores”. Segundo os pesquisadores travam-se constantemente debates sobre “verdades” que dissimulam interesses e valores. Que verdades são essas? “Aquelas em nome das quais se decide a parcela de imposição e de liberdade na educação escolar. [...] Aquelas que legitimam a insistência sobre a transmissão linear dos saberes, ou sobre sua (re)construção pelo aprendiz no âmbito de métodos ativos”. (*ibidem*, p. 9)

Como membros de um laboratório de pesquisa sobre a inovação, estes autores estão atentos as denúncias contra a pedagogia e as ciências da educação (lembraos que os autores são franceses). Assim, eles refletem as funções ocultas nestas denúncias. Constatam “que essas declarações, freqüentemente simplistas e demagógicas, atingem o alvo, encontram eco em pais inquietos ou em professores desiludidos e desfazem, às vezes, por meio de uma fórmula bem-feita, anos de pacientes esforços para fazer evoluírem as práticas pedagógicas” (*ibidem*, p. 10).

Estamos construindo esta breve reflexão para não adentrarmos de modo simplista na “onda” dos modismos. A crise da escola vem se arrastando há algum tempo e tem se

intensificado em nossa região por fatores socioeconômicos demonstrados em nossa pesquisa de iniciação científica. No entanto, não podemos deixar de destacar que o trabalho organizado e reflexivo de muitos atores da educação, que estão no “chão” da escola é bombardeado por críticas e descartado por novas inovações sem base teórica metodológica.

Segundo Perrenoud (2005), os simplismos dos antipedagogos radicais é um retrocesso errôneo. Pois, a Pedagogia tem apenas uma ambição, “permitir a todos que se apropriem dos saberes fundamentais. [...] A pedagogia nada mais é do que a preocupação de encontrar caminhos que permitirão instruir a cada um, e de que lançar saberes sobre alunos muito diversamente preparados para que os assimilem só aumenta as desigualdades” (PERRENOUD, 2005, p. 11). Para os pesquisadores franceses a crítica contra a pedagogia não passa de um modo disfarçado de recusar a democratização do acesso à cultura. Além disso, os antipedagogos “local ou globalmente, querem desacelerar a evolução do sistema educativo, restaurar uma escola que frequentemente, nunca existiu” (ibidem, p. 12).

Em termos de conclusão provisória, porque a pesquisa demonstrou que a crise da escola pública é complexa e requer aprofundamentos posteriores, admite-se que, apesar de a gestão democrática ser apresentada como um aspecto que vem contribuindo com a crise da escola, ela é um caminho a ser buscado, pois, não cabem tergiversações sobre sua relevância e necessidade na construção de uma escola pública de qualidade.

#### Referências

- ARAÚJO, José Prata. *Guia dos direitos sociais*: a igualdade social e as diferenças entre a esquerda e os neoliberais. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2009, p. 143-150.
- CANÁRIO, Rui. *A escola*: das “promessas” às “incertezas”. Porto Alegre: Unisinos, maio/agosto, 2008. p. 73-81.
- FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade (Orgs). *Crise da escola e políticas educativas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- FORTUNA, Maria Lúcia de Abrantes. Gestão democrática na escola pública: uma leitura sobre seus condicionantes subjetivos. In: BASTOS, João Baptista (org). *Gestão democrática*. Rio de Janeiro: DPSA/SEPE, 1999. p. 107-123.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Política e gestão educacional na contemporaneidade. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade (Orgs). *Crise da escola e políticas educativas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 65-80.
- LEITE, Ivonaldo; CORREIA, José Alberto. *Dos novos fenômenos às novas problemáticas no campo educativo*: uma incursão e um ponto de vista prospectivo. Mossoró: Revista Expressão, 2004. p. 9-22.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Gestão democrática da escola, ética e sala de aula*. São Paulo: Revista Educatio, ano 8, n° 64, março 2007.
- NISKIER, Arnaldo. *10 Anos de LDB*: uma Visão Crítica. São Paulo: Editora Consultor, 2008.
- PARO, Vitor Henrique. *Escritos sobre educação*. São Paulo: Xamã, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 1997.

\_\_\_\_\_. Por dentro da Escola pública. São Paulo Xamã, 1995.

\_\_\_\_\_. *Qualidade do ensino: a contribuição dos pais*. São Paulo, Xamã, 2000.

## **ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GESTÃO EDUCACIONAL I: UMA EXPERIÊNCIA NA ESCOLA PÚBLICA**

**EDILAZIR LOPES DA CUNHA**

Mestre em Educação - UEPB

edilazir@terra.com.br

**DÉBORA GOMES DO RÊGO**

Graduanda em pedagogia - UEPB

deborabq0@hotmail.com

**DENIZE DA SILVA DIAS CRUZ**

Graduanda em pedagogia - UEPB

denizinha\_hta@hotmail.com

### **INTRODUÇÃO**

Este trabalho contém o relato das experiências do primeiro Estágio Supervisionado de Gestão Educacional I componente obrigatório do novo currículo do Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba.

O estágio foi desenvolvido através da observação de duas escolas públicas do estado da Paraíba, tendo como objetivo analisar e refletir o paradigma da gestão escolar tendo como foco o trabalho participativo, eixo da gestão democrática. Buscamos também, fazer uma comparação entre as duas escolas públicas pesquisadas, pretendendo com este estudo apresentar as dificuldades e nossa primeira experiência profissional nas escolas-campo de estágio.

Fazemos também uma relação entre os conhecimentos adquiridos nas disciplinas estudadas no curso de Pedagogia com a verdadeira realidade das escolas para que possamos formar práticas educativas significativas e assim contribuir para a nossa formação acadêmica.

### **ANÁLISE DIAGNÓSTICA DO CAMPO DE ESTÁGIO**

Ao comparar as duas escolas percebemos que existe uma diferença considerável de uma para a outra em relação aos aspectos físicos, pedagógicos, de gestão, entre outros. Também está sendo considerado que em uma das escolas tivemos mais acesso a suas instalações e maior assistência da gestão, por isso alguns dados são mais específicos.

#### **Identificação das instituições**

Uma das instituições observadas foi Escola Municipal de Ensino Fundamental Estanislau Eloy, situada na Rua Manoel Alexandre Filho, no Bairro Bela vista na Cidade de Remígio – PB, tendo como ponto de referência a Creche Municipal e a torre da Claro.

A referida escola foi construída pela necessidade de uma instituição escolar no município, já que este não possuía. A escola recebeu o nome Estanislau Eloy em homenagem ao vice-prefeito Estanislau Eloy eleito na década de 60. Hoje a escola possui em média 800 alunos e 30 professores (todos efetivos). É a única escola municipal da cidade que contém o Ensino Fundamental I e II.

A outra instituição observada foi a Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Inácio, bastante conhecida e fundida no meio estudantil e comunitário. Fica situada na Rua Padre Antônio Palmeira, no Bairro Novo da cidade de Boqueirão-PB, tendo como ponto de referência a Prefeitura Municipal, O CEFAR (Centro de Formação Artística) e a Policlínica Municipal.

A escola recebeu esse nome devido a uma homenagem do Padre Antônio Palmeira ao pároco de Cabaceiras-PB, Padre Inácio que contribuiu para a fundação da escola na década de 60.

#### Estrutura física

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Estanislau Eloy, possui uma estrutura física razoável, apenas está precisando de alguns reparos básicos. A distribuição do espaço físico conta com:

Sala da Diretoria conjugada com a Secretaria;

Treze salas de aulas;

Uma biblioteca;

Dois banheiros;

Sala de professores;

Uma cozinha;

Em relação à Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Inácio, seu espaço físico é de tamanho regular, com cômodos adequados às finalidades desta instituição educacional. A referida escola dispõe de:

Sala de diretoria (conjugada com a sala dos professores)

Sala de secretaria conjugada com dispensa;

Sete banheiros;

Oito salas de aula;

Sala de Informática;

Sala de Leitura;

Auditório (hoje funcionando como sala de aula);

Cozinha conjugada com dispensa;

Quadra esportiva (descoberta)

#### Equipamentos do estabelecimento

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Estanislau Eloy dispõe de:

Um televisor

Um aparelho DVD

Três micros sisters

Um data show

Um retroprojector

Um computador

Uma maquina de datilografar

Cinco filtros d'água

Um liquidificador

Uma geladeira

Um fogão

Já a Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Inácio dispõe de materiais que utilizados corretamente podem servir como um ótimo suporte educacional. São estes:

Dois televisores;

Uma geladeira;

Um freezer;

Dois fogões;

Dois filtros;

Um liquidificador comum;

Um liquidificador industrial ;

Dois DVD's;

Um Data Show;

Um Retroprojetor;

Um Aparelho de som;  
Doze computadores, (sendo 10 de uso da sala de informática e 2 de uso da secretaria e diretoria).  
Dois aparelhos ar-condicionados, sendo um usado na sala de informática e um na sala de leitura.

#### Recursos materiais

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Estanislau Eloy dispõe de um grande acervo de material pedagógico, do qual é pouco utilizado pelos professores e geralmente é dado para as crianças brincarem quando estão sem aula. Entre eles destacamos:

Jogos educativos (brinquedos de madeira, blocos lógicos, quebra-cabeças)

Material para estudo do corpo humano

Globos terrestres

Mapas

Livros

Revistas

Enquanto isso, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Inácio dispõe de materiais bastante diversos, que poderiam ser utilizados freqüentemente pelos professores para tornar a aula mais dinâmica e atrair a atenção dos alunos, mas que em sua maioria ficam guardados em uma estante que poucas vezes é aberta, fazendo com que os materiais não sejam aproveitados pedagogicamente como poderiam. Esses materiais são:

Jogos pedagógicos;

Livros;

Revistas Nova Escola;

Cartazes Pedagógicos;

Jornal da Paraíba (Assinatura);

Álbum seriado – Ministério da Saúde;

Calendários da Editora Abril;

Livros de Literatura Infantil;

Quadro de avisos;

PCN's (Os professores possuem a coleção de PCN's)

#### ANALISE TEÓRICA DA GESTÃO ESCOLAR DE CADA INSTITUIÇÃO

Quando refletimos sobre o estágio em cada escola, notamos que na E.M.E.F Estanislau Eloy a gestão é um tanto centralizada, já que a maioria dos problemas que acontecem na escola a diretora resolve, ou tenta resolver, sem consultar a equipe técnica e os demais funcionários. Isso foi um fato que nos prejudicou muito já que a única que nos dava assistência era a diretora.

Nenhuma das vice-diretoras tinha abertura para se posicionar diante das situações, já que a gestão centralizadora e o comodismo não as permitiam. Sabemos que a gestão democrática deve ser um marco da escola conforme afirma HORA:

Há, então, uma exigência ao administrador-educador de que ele comprehenda a dimensão política de sua relação administrativa respaldada na ação participativa, rompendo com a rotina alienada do mando impessoal e racionalização da burocracia que permeia a dominação das organizações modernas. É a recuperação urgente do papel do diretor-educador na liderança do processo educativo. (p. 49, 2007)

Na E.M.E.F Padre Inácio a gestão é um tanto mais aberta às sugestões, já que tudo o que ocorre ou vai ocorrer é comunicado previamente a todos os funcionários, já que a gestora reconhece que todos os funcionários da escola interferem diretamente no funcionamento da

mesma, considerando muito importante a opinião de todos, pois muitas vezes os funcionários do apoio percebem fatos relacionados aos alunos que nem mesmo os professores que convivem diariamente na sala de aula com eles percebem.

#### **ESTRUTURA ORGANIZACIONAL E FUNCIONAL DA ESCOLA**

##### **PLANEJAMENTO ESCOLAR**

O planejamento escolar das duas escolas analisadas é realizado mensalmente por meio de reuniões com todo o corpo docente, juntamente com as supervisoras e a gestora escolar. O planejamento é um dos poucos momentos em que os professores podem conversar com a gestora e a equipe técnica sobre os problemas que estão ocorrendo dentro e fora da sala de aula, possibilitando que todos dêem sugestões para solucionar esses problemas.

##### **RELACIONAMENTO INTRA-ESCOLAR**

O relacionamento dentro de ambas as escolas é razoavelmente agradável, pois os funcionários em sua maioria fazem seu trabalho e não interferem negativamente nem atrapalham o trabalho dos outros. Além disso, todos se respeitam e se ajudam quando é possível e necessário ou quando há oportunidade para que isso ocorra. Conforme LÜCK:

O processo educacional se assenta sobre o relacionamento de pessoas, orientado por uma concepção de ação conjunta e interativa. (p. 98, 2008)

##### **RELAÇÃO ESCOLA-COMUNIDADE**

A relação entre escola e comunidade nas duas escolas pesquisadas, se dá por meio das reuniões de pais e mestres, reuniões de Conselho, comemorações e datas comemorativas. Só na E.M.E.F Padre Inácio que ainda realiza-se Jogos Internos e Feiras de Ciências e são abertos à comunidade. E também só nessa mesma escola, há uma associação de pais e mestres que colabora razoavelmente com a escola, que entra em acordo com HORA:

A necessidade de promover a articulação entre a escola e a comunidade a que serve é fundamental. O entendimento de que a escola não é um órgão isolado do contexto global de que faz parte, deve estar presente no processo de organização de modo que as ações a serem desenvolvidas estejam voltadas para as necessidades comunitárias. (p. 59, 2007)

##### **SISTEMA DE AVALIAÇÃO**

Na E.M.E.F Estanislau Eloy não tivemos acesso a como se dar a forma de avaliação dos alunos. Com o pouco acesso que a diretora nos deu foi impossível ter alguma conversa com os professores sobre o assunto.

Enquanto que na E.M.E.F Padre Inácio vimos que os professores em parceria com a escola avaliam os alunos por meio de forma contínua, objetivando-se assim um melhor nível de ensino e uma aprendizagem mais significativa, conforme OLIVEIRA e ROSAR:

Na unidade escolar básica, é o professor que julga o aluno mediante a nota, participa dos Conselhos de Classe em que o destino do aluno é julgado, define o Programa do Curso nos limites prescritos, prepara o sistema de provas ou exames. Para cumprir essa função, ele é inspecionado, por esse papel de instrumento de reprodução e exclusão. (p. 15, 2008)

##### **PROGRAMAS DAS ESCOLAS**

As referidas escolas são beneficiadas com os seguintes programas:

Merenda escolar;

Bolsa Família;

Educação de Jovens e Adultos;

Conselho Escolar (apenas na Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Inácio);

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação;

DDE – Dinheiro Direto na Escola;

No período noturno, as escolas contam com o programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA), que é uma parceria do Governo Federal com a Secretaria de Municipal de Educação (SEDUC) e na E.M.E.F Estanislau Eloy ainda acrescenta os programas SE Liga e Acelera.

Ambos visando erradicar o analfabetismo, visto que os dados estatísticos são alarmantes no tocante ao analfabetismo no Brasil e especialmente na Paraíba.

Cabe-nos ressaltar que o EJA atende a vários pais de alunos destes estabelecimentos de ensino, o que é um ponto relevante para as escolas, considerando que a educação nos dias de hoje é como um alimento que todos necessitam para crescer.

#### **CONSELHO ESCOLAR**

O Conselho Escolar da Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Inácio, foi criado no ano de 2003, sendo este composto pelos seguintes representantes:

Presidente

Diretora

Tesoureira (A tesoureira é a diretora da escola)

Secretário

Representante dos professores;

Representante dos funcionários;

Representante dos pais;

Representante da comunidade;

Representante dos alunos (O representante geralmente é do turno da noite, já que se exige que este seja maior de idade.)

Os membros desse conselho são escolhidos pelos funcionários, pais, alunos, professores e pessoas da comunidade, através do voto direto.

Os recursos provenientes do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) chegam anualmente para a escola. Esses recursos são gastos na compra de material permanente e de custeio, sendo destinado 40% à compra de material permanente e 60% à compra de material de custeio. A ultima vez que a escola recebeu os recursos do FNDE foi em 28 de Dezembro de 2009, numa quantia de R\$ 13.000,00.

Segundo a gestora da E.M.E.F. Estanislau Eloy, a escola não tem nenhum conselho de classe, e não possui mobilização da comunidade para participar da escola, o que nos mostra mais uma vez que a realidade da escola está diferente do que estudamos na parte teórica. Veiga (1998, p.113-114) afirma que:

“(...) tornam-se relevantes as discussões sobre a estrutura organizacional da escola, geralmente composta pelos Conselhos de Classe, que condicionam tanto sua configuração interna, como o estilo de interações que estabelece com a comunidade. Existem, ainda, institucionalizadas ou não na escola, outras instâncias de ação colegiada, tais como: a Associação de Pais e Mestres (APM) e o Grêmio estudantil. São instituições auxiliares para o aprimoramento do processo educativo.

#### **QUADRO FUNCIONAL**

No que diz respeito ao quadro funcional das duas escolas, a E.M.E.F. Estanislau Eloy, a maioria dos professores e funcionários são efetivos, já que houve um concurso público no Município de Remígio-PB a pouco mais de um ano. Já n E.M.E.F. Padre Inácio, a maioria dos funcionários são contratados, pois faz mais de 10 anos que não foi realizado concurso no município de Boqueirão-PB.

#### **PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO**

Em relação aos Projetos Político-Pedagógicos de cada escola, vimos que, geralmente, são feitos para cumprir as leis burocráticas do ensino e não para dar um rumo à orientação escolar. Em ambas as escolas, fomos informados que o PPP estava em construção e que não poderíamos ter acesso. Na Escola Padre Inácio a situação é mais delicada ainda, já que a gestora mencionou que o PPP está com a professora que está o construindo, significando isso que esse documento não está sendo construído coletivamente e muito menos com a contribuição da comunidade.

Segundo Veiga (1998,p.9):

“O projeto pedagógico exige profunda reflexão sobre as finalidades da escola, (...) formas operacionais e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos com o processo educativo. (...) Ele precisa ser concebido com base nas diferenças existentes entre seus autores, sejam eles professores, equipe técnico-administrativa, pais, alunos e representantes da comunidade local. É, portanto, fruto de reflexão e investigação.”

Contudo, nas instituições das quais fomos, PPP é construído por um ou dois professores juntamente com a gestora, sem qualquer participação de todo o corpo docente ou da comunidade escolar (pais, alunos).

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar essas duas escolas públicas concluímos que vimos o quanto se difere a realidade educacional das teorias das quais estamos em constante contato no nosso curso de Licenciatura em Pedagogia e vemos como seriam úteis essas teorias se fossem trabalhadas adequadamente.

Mesmo em pouco tempo, pudemos perceber as dificuldades encontradas em administrar uma escola, em lidar com os alunos de mais variados comportamentos e dificuldades. A necessidade de pessoas que trabalhem coletivamente para que aconteça um trabalho de qualidade dentro da escola, para que realmente se consiga mudar algo na vida daquelas crianças e adolescentes. Para que não continuem com a visão de que escola não serve para nada, que vão apenas para perder tempo, como muitas vezes vimos alunos (as) falarem isso. Sofremos com o preconceito de gestores e funcionários que, talvez por medo, receio não nos davam as informações da escola, nos travavam mal e até nos ignoravam. Isso mostra que quando se tem algo a se esconder é melhor manter que os ameaça longe.

Mesmo assim, encontramos pessoas realmente engajadas nesse trabalho com desejo de mudança e de uma melhor educação, que procuravam fazer um trabalho participativo dar o máximo de si na escola e pela escola, incentivando também a participação dos demais funcionários numa busca pela descentralização do poder, que não é o bastante, mas é o começo de uma mudança positiva.

Percebemos a importância de estarmos em contato com essa realidade para que possamos ir construindo as nossas próprias idéias já que serão nessas escolas de rede pública que futuramente iremos ensinar. Foi mais um complemento para nossa formação acadêmica e um os mais importantes, pois vivemos experiências que não aprenderíamos em nenhuma sala de universidade.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

HORA, Dinair Leal da. Gestão democrática na escola: Artes e ofícios da participação coletiva. 14. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007. 144 p., (Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico.) ISBN 85-308-0287-X.

LÜCK, Heloísa. Gestão Educacional: uma questão paradigmática. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. 120 p., (Série Cadernos de Gestão.) ISBN 978-85-326-3296-8.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Félix. Política e Gestão da Educação. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

VEIGA, I. P. A. e RESENDE, L. M. G. Perspectiva para reflexão em torno do projeto político pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 1998

## **RESSIGNIFICANDO O CONHECIMENTO MATEMÁTICO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Hélida Mota de Aquino (Aluna de graduação/ UERN)<sup>86</sup>

Érica Renata Clemente Rodrigues (Aluna de graduação/ UERN)<sup>87</sup>

Francisca Maria Gomes Cabral Soares (Professora/ UERN)<sup>88</sup>

Neste artigo, relacionamos as experiências vivenciadas com o ensino de matemática no estágio supervisionado II, componente curricular obrigatório do curso de Pedagogia da UERN. Objetivamos compreender a prática do ensino de conceitos matemáticos na Educação de Jovens e Adultos (EJA). O campo empírico de nossa pesquisa foi a Escola Estadual Santa Terezinha, no município de Mossoró/RN, mais especificamente a turma de 3º Período (equivalente ao 4º e 5º ano) do Ensino Fundamental I, modalidade EJA, com 24 alunos matriculados, funcionando no período noturno. Para atender ao nosso objetivo elencamos a perspectiva teórica de Terezinha Nunes (2005) sobre a origem e o desenvolvimento dos conceitos matemáticos, identificando a concepção de ensino da docente observada, partícipe da pesquisa, e sua postura diante do conhecimento matemático dos alunos. Segundo Nunes (2005) os educandos desenvolvem seus esquemas de ação na vida cotidiana, fazendo uso destes para resolver problemas simples de matemática. Os esquemas precisam ser coordenados com o sistema de numeração para que os alunos consigam resolver os problemas matemáticos. Assim, as pesquisas da autora apontam que desde o primeiro ano os alunos já podem trabalhar com a resolução de problemas envolvendo soma, subtração, multiplicação, divisão, gráficos e tabelas figurativas, ou seja, o conhecimento não precisa ser fragmentado. Apresentamos ainda algumas atividades matemáticas desenvolvidas em nossa regência que visam uma ressignificação do conceito de matemática e também da concepção ensino aprendizagem. Fazemos um breve histórico da EJA, que resulta em uma reflexão sobre o papel da escola e a validade dos conteúdos ensinados atualmente. Inferimos que a identidade, a “pertença”, a “marca do trabalho”, a baixa “auto-estima”, deveriam ter um espaço na proposta de ensino da professora que apresenta-se desgastada e fora do contexto. Tecemos algumas considerações sobre a dinâmica de ensino aprendizagem na EJA. A experiência nos levou a pensar, qual é mesmo o papel da escola? Será que podemos ministrar os mesmos conteúdos, da mesma forma para públicos totalmente diferentes? O professor e a escola têm construído ações pedagógicas direcionadas a EJA? Os jovens e adultos buscam na escola, sem dúvida, mais do que conteúdos prontos para serem reproduzidos. Como cidadãos e trabalhadores que são eles querem ser sujeitos ativos, participativos e crescer cultural, social e economicamente. Diminuir a distância entre o que esperam os alunos e alunas e o que a escola lhes oferece é tarefa que só pode ser cumprida pelos professores da EJA.

**Palavras-chave:** Conhecimento Matemático. EJA. Estágio Supervisionado.

### **INTRODUÇÃO**

---

<sup>86</sup> Aluna do curso de Pedagogia do 6º período da UERN/Campus Central. [helidamota@hotmail.com](mailto:helidamota@hotmail.com).

<sup>87</sup> Aluna do curso de Pedagogia do 6º período da UERN/Campus Central. [erica\\_qib@hotmail.com](mailto:erica_qib@hotmail.com).

<sup>88</sup> Professora mestre do Curso de Pedagogia da UERN/Campus Central. [fccabral@yahoo.com.br](mailto:fccabral@yahoo.com.br)

Este trabalho relaciona as experiências do estágio supervisionado II, componente curricular obrigatório do curso de Pedagogia da UERN, com os estudos e discussões da disciplina Ensino de Matemática. Objetivamos compreender e observar na prática conceitos apresentados por Terezinha Nunes (2005) sobre a origem e o desenvolvimento dos conceitos matemáticos.

Para tanto condensamos neste artigo algumas problemáticas vivenciadas no estágio e nas aulas de matemática. Trazemos um breve histórico sobre o perfil dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), apontando um percurso de desafios e possibilidades; em seguida descrevemos o método “conteudista” da professora; trazemos algumas experiências de ressignificação do conhecimento matemático e finalmente concluímos o artigo evidenciando a importância de valorizar os saberes dos jovens e adultos e buscar mecanismos que os aproximem de fato do ambiente escolar.

Nosso campo empírico foi a Escola Estadual Santa Terezinha localizada à Rua Pedro velho N° 657, Bairro Santo Antônio. A sala de aula campo de nossas ações pedagógicas foi uma turma de 3º nível (equivalente ao 4º e 5º ano) dos anos iniciais do Ensino Fundamental I, modalidade EJA, com 24 alunos matriculados e 16 frequentando, funcionando no período noturno.

Este artigo pretende nutrir a investigação e enfatizá-la como condição para aprender e para pensar sobre conceitos disciplinares, possibilitando-nos pequenas intervenções nos espaços escolares. Desta feita, o trabalho nos fez refletir sobre a árdua tarefa de “ensinagem”, pois a aprendizagem está envolta em uma série de condicionantes subjetivos; de modo que um método não pode garantir-la. O ensino e a aprendizagem devem estar no centro das preocupações didático-pedagógicas do educador. É importante que os docentes busquem refletir sobre suas ações pedagógicas, procurando apoio em referenciais teóricos (como os PCN’s) e trabalhem em conjunto compartilhando suas vivências.

#### Perfil dos alunos da EJA: um percurso de desafios e possibilidades

Em geral, os educandos que buscam cursos de EJA pertencem à classe popular e já vem sofrendo sucessivas exclusões, tanto no sistema escolar, quanto no mercado de trabalho. Essa exclusão se dá principalmente pela ausência de domínio da linguagem escrita, e das competências matemáticas básicas.

Assim, refletir sobre a evolução do conceito de Educação de Jovens e Adultos no nosso país reporta-nos a década de 30, período em que houve a ampliação do atendimento escolar a população adulta, abrindo salas de aula noturnas, embora não construindo essas

ações uma política pública compromissada com a escolarização das classes socialmente excluídas.

Nesse período, a sociedade brasileira passava por transformações associadas ao processo de industrialização e revelou uma demanda de numerosos adultos analfabetos e semi-analfabetos. A partir dessas constatações preocupantes o Governo Federal traçou diretrizes para todo o país determinando responsabilidades educacionais a estados e municípios.

Na década de 50, destacava-se a rede de ensino supletivo. Nesse período, o analfabeto era responsabilizado por todos os problemas e males econômicos, sociais e culturais que assolavam o país. O adulto desescolarizado era visto como vilão impedidor do “progresso”. A percepção de aprendizagem era distorcida, considerando o potencial cognitivo do adulto semelhante ao de uma criança grande.

Na década de 60, difundiram-se os movimentos de alfabetização inspirados pela ideia de conscientização política. Foi nesse ambiente que prosperaram as ideias de Paulo Freire, cuja experiência pioneira de Alfabetização de Adultos conquistou as elites educativas do país. No entanto, toda a atividade conscientizadora das massas em prol dos direitos de cidadania foi reprimida por conta do golpe militar de 1964. As políticas educacionais de adultos combatiam o analfabetismo voltando-se para a “alfabetização desideologizada, assistencialista e conservadora, antagônica às conduções de Paulo Freire” (COLARES, 2004, p. 80).

Neste intuito, criou-se uma fundação denominada de Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), cujo objetivo também foi à redução do numero de analfabetos, adotando práticas descomprometidas com o social. Esse programa foi extinto em 1985, dando lugar à Fundação Educar que realizou debates e discussões em torno da EJA na constituição de 1988.

Ao longo dos anos noventa os setores responsáveis pela EJA, envolveram-se em movimentos locais, regionais e internacionais em defesa dessa modalidade de ensino. Em 1990, ano Internacional da Alfabetização, foi marcado com encontros, fóruns, seminários, nacionais na busca de repensar essa modalidade. Nesse período o Ensino Supletivo passa a ter concepções mais abrangentes.

Apesar de todas as lutas por esta modalidade, os jovens e adultos, ainda acabam sendo impedidos de exercer sua cidadania, analisando o mundo pelo reflexo dos outros. Uma das constatações da Subcoordenadoria de Educação de Jovens e Adultos (SUEJA 2009), é que o índice de terminalidade de estudos da população que frequenta as programações da EJA, ainda é muito baixa. Constata-se que mesmo aqueles que concluem a programação, não

adquirem competência para a continuidade dos estudos ou mesmo para assumir com sucesso, funções que exigem leitura e escrita (em Língua Portuguesa) e operações e solução de problemas (em Matemática). Muitos não conseguem entrar no mercado de trabalho ou ser reconhecidos socialmente.

Diante dessa negação constante, os alunos jovens e adultos, buscam na escola a oportunidade para elaborar seus conhecimentos e assim enfrentar os novos desafios da sociedade contemporânea que está a exigir cada vez mais trabalhadores dotados de competências diversificadas. Esse público busca ainda socialização e valorização pessoal.

#### O método da professora

Diante do contexto ora discutido, professor encontra várias situações desafiadoras, entre elas, a de estimular os alunos a aprender a aprender, tornando o conhecimento desejável e ao mesmo tempo palpável. Estimular o aluno a explicitar suas dúvidas, discutir conceitos, fazer descobertas e se colocar como sujeito ativo no processo de aprendizagem é um dos desafios do professor de EJA. Essa prática interacionista exige do professor uma mudança de postura em que ele deve deixar de ser detentor de saberes para assumir uma postura de mediação entre o educando e o objeto de sua aprendizagem.

Para propiciar a passagem do saber comum para o saber elaborado é necessário ir além do discurso informativo, ou seja, da apresentação dos conteúdos de ensino. Redimensionando o questionamento, a explicitação de dúvidas e o diálogo que são meios que levam a formação do pensamento crítico e a construção do conhecimento. Isso porque os conteúdos das aulas devem ser construídos pelos alunos com base na análise frente a situações concretas. Já os conteúdos das disciplinas devem estar necessariamente, relacionados ao contexto social, político e econômico da sociedade.

Essa descrição é bem diferente da atuação da professora observada em nosso estágio. O seu desempenho em sala de aula é bem rotineiro, distante das reais necessidades dos alunos. O silêncio prepondera na sala de aula; não como intenção pedagógica ou de controle, mas, o silêncio aparece como uma evidencia da distância entre os alunos, o cansaço decorrente da labuta diária e principalmente da ausência de participação ativa ou interferência dos educandos em seu processo de aprendizagem.

A docente consegue conduzir a turma facilmente, no entanto, sua atuação é totalmente previsível e alguns conteúdos são apresentados com insegurança e pequenos erros assumidos pela própria docente: “Olhe aí no meu caderno fulano, às vezes eu esqueço, me atrapalho”.

Sua prática consiste em escrever conteúdo e / ou atividade na lousa para os alunos transcreverem para o caderno. Em matemática isso não é diferente, as atividades giram apenas em torno de perguntas diretas que são respondidas pela professora, negando assim a possibilidade do aluno desenvolver seu raciocínio crítico, interpretativo, construtor de conhecimento. Vale lembrar que sua metodologia de ensino é puramente tradicional. E seus recursos são logicamente lousa e caderno. Dinâmicas, jogos interativos, explicação do conteúdo e contexto são inexistentes no cotidiano escolar dos discentes, nem mesmo o livro didático é utilizado.

### Ressignificando o conhecimento matemático: nova proposta de ensino

Considerando o perfil destes alunos, temos que propagar práticas pedagógicas que os aproximem do ambiente escolar, que proporcionem acolhimento, identificação e aprendizagem significativa. É interessante que o docente trabalhe na perspectiva de desenvolver competências e habilidades nas diversas áreas de conhecimento, relacionando esses saberes com o contexto do alunado.

Nessa perspectiva pode ser efetivo trabalhar a partir da resolução de problemas, estimulando os alunos a compreender e fazer o que foi ensinado e aprendido. Trabalhar conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais aperfeiçoa a aprendizagem e faz os alunos se sentirem úteis. Assim, “a capacidade fundamental do professor é tornar acessível e desejável sua própria relação com o saber [...]. Uma sequência didática só se desenvolve se os alunos aceitarem a parada e tiverem realmente vontade de saber” (PERRENOUD, 2001, p. 36).

Nossa regência iniciou a partir da reflexão que fizemos no período de observação. Apesar de visualizarmos a prática da professora e acreditarmos na necessidade de algumas mudanças, não sabíamos como os alunos receberiam nossa práxis. Afinal a participação deles na sala era mínima, eles davam sinais de insatisfação de modo indireto, por exemplo: chegando tarde, saindo cedo, faltando muito, deixando pra fazer a cópia do conteúdo/atividade depois, ausência de questionamentos e de participação ativa.

Assim, a primeira semana de regência consistiu na investigação do perfil dos alunos, sua identidade, origem, motivação para regressar a escola, objetivos e expectativas quanto à escola. Tentamos entender e atender as necessidades dos alunos, a partir de reflexões feitas no campo de estágio e nas leituras. O seguinte trecho resume nosso posicionamento no período de regência:

Que motivos têm os alunos para chegar à escola? E para deixar? Você já perguntou aos seus alunos o quê eles procuram na escola? O que representa para eles a retomada da escolarização? Que dificuldades encontram, dentro e fora da escola, para concluir seus estudos? De que maneira você atua no sentido de proporcionar um acolhimento a esses alunos, em sua chegada à escola? Que trabalho a escola de EJA precisa fazer para que os alunos nela permaneçam e concluam seus estudos? (BRASIL, Cadernos Alunos e alunas da EJA 2004, p. 3)

No campo de conhecimento matemático trabalhamos basicamente com o bloco *números e operações*, apresentado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) o que não significa que nos distanciamos dos demais blocos. Desenvolvemos os seguintes conteúdos: conceitos de adição e subtração, promovendo exercícios e problemas simples para potencializar a aprendizagem; conceito e identificação de números pares e ímpares, seleção de informações como o preço de produtos. As atividades ocorreram através de explicação oral, exemplificação no quadro, acompanhamento individual, atividades em grupo. Sobre nossa atuação os PCN's de matemática apontam que em relação às operações

O trabalho a ser realizado se concentrará na compreensão dos diferentes significados de cada uma delas, nas relações existentes entre elas e no estudo reflexivo do cálculo, contemplando diferentes tipos – exato e aproximado, mental e escrito (BRASIL, PCN de Matemática, 2001, p. 55).

Procuramos articular os conhecimentos prévios dos alunos com os conteúdos sistematizados. Alguns alunos conseguiam fazer cálculos mentais, mas não conseguiam identificar os sinais de adição e subtração, também não comprehendiam como as parcelas compunham o todo. Segundo Nunes (2005) podemos promover o desenvolvimento do raciocínio aditivo com maior eficácia ao introduzirmos os conceitos de multiplicação e divisão com base nos esquemas de ação, ao invés de usarmos como ponto de partida a adição e subtração. É certo que os conceitos desse campo de conhecimento não são simples, mas refletimos sobre esses conceitos, exercitamos a resolução de problemas e conseguimos levar um pouco desse saber para o estágio.

Como exemplo podemos citar a forma como a aluna R contava. Na resolução de exercício simples de matemática percebemos - através do acompanhamento individual -que ela usava os dedos (esquema de ação) e traços (representações) para contar, ela ainda não coordenava seu conhecimento cotidiano com o sistema numérico. A discente não percebia que ||||| traços correspondem ao número 5 e que dentro dele estão os 5 traços e não apenas 1. Esta aluna fazia as operações na diagonal e horizontal, ainda não conhecia os símbolos

matemáticos, o sinal de adição era trocado pelo de multiplicação. A aprendizagem matemática se tornou mais significativa quando usamos dois recursos: um trabalhar com números significativos como data de nascimento, idade, número da casa; o outro foi o trabalho com panfletos de supermercado, a aluna se sentiu inserida, pois apesar de não saber ler conseguia identificar os produtos pedidos na questão antes de alguns de seus colegas, esta atividade foi desenvolvida em grupo, assim os que já conseguiam ler decodificavam o enunciado, todos procuravam o produto, anotavam o preço e depois resolviam a adição.

Terezinha Nunes (2005) parte das pesquisas piagetianas sobre o conhecimento. Ela apresenta a origem dos conceitos do campo de raciocínio aditivo e multiplicativo enfatizando que os alunos desenvolvem seus esquemas de ação na vida cotidiana e usam esses esquemas para resolver problemas simples de matemática. Os esquemas precisam ser coordenados com o sistema de numeração para que os discentes consigam resolver os problemas matemáticos mais simples. Assim, uma das funções mais significativas da educação matemática é promover essa coordenação entre os esquemas de raciocínio que o discente desenvolve fora da sala de aula com as representações da cultura matemática sistemática.

Segundo as pesquisas de Nunes (2005) desde o primeiro ano do ensino fundamental os alunos já podem trabalhar com a resolução de problemas envolvendo soma, subtração, multiplicação, divisão, gráficos e tabelas figurativas, o conhecimento não precisa ser fragmentado.

Pesquisas recentes na área do Ensino da Matemática apontam para o desgaste e a inadequação do modelo tradicional de ensino, baseado na memorização de regras, ou centrado em conteúdos pouco significativos para os alunos. As razões desse insucesso certamente não se devem apenas ao modelo tradicional, mas, dar-se pela falta de uma relação estreita entre a matemática que se aprende na escola e as necessidades cotidianas; há ainda a defasagem da escola quanto aos recursos tecnológicos.

A maioria dos alunos da EJA trabalha com dinheiro, comprando, pagando, por isso é que esses conhecimentos e experiências devem ser ponto de partida na resolução de problemas, considerando o nível de raciocínio para sistematizar os conteúdos matemáticos. Quanto a essas experiências, as atividades devem ter sempre como objetivo maior usar procedimentos que leve o aluno a interpretar, refletir, pensar, discutir e estabelecer relações entre o problema em questão e outros de natureza diferente.

A escola, como parte integrante da sociedade tem o compromisso de preparar os alunos para participar desse processo de inclusão digital, utilizando: calculadoras, computador, televisão, revistas, jornais, etc. Assim, na busca de uma maior compreensão e

envolvimento dos alunos, em nosso estágio procuramos também em Matemática desenvolver várias atividades diversificadas. Dentre elas, o uso de panfletos de supermercado por fazer parte do cotidiano dos discentes, onde pudemos explorar, reforço às operações fundamentais (adição e subtração), problemas matemáticos escritos, e através de jogos no computador; cálculos simples e suas representações, como estruturar as operações. Sobre isso os PCN's trazem que:

[...] é importante que a matemática desempenhe [...] seu papel na formação de capacidades intelectuais, na estruturação do pensamento, na agilização do raciocínio dedutivo do aluno, na sua aplicação a problemas, situações da vida cotidiana e a construção de conhecimentos em outras áreas curriculares (BRASIL, PCN Introdução, 1997, p.29).

Construir um programa que vise o desenvolvimento conceitual dos alunos requer que o professor se posicione a favor do trabalho com a resolução de problemas desde o início da escolarização. O professor deve prezar por uma postura investigativa em que a avaliação é um instrumento de crescimento e análise do processo. O docente reflexivo, comprometido com a aprendizagem significativa deve estimular os alunos a: resolver problemas e não somente imitar respostas; adequar os problemas ao conhecimento dos alunos, de modo que ele não se torne um grande obstáculo, ou seja, resolvido facilmente, mas que promova reflexão, e empenho; dispor de uma variedade de problemas envolvendo diversos esquemas de raciocínio, para que o aluno não fique limitado; trabalhar na perspectiva interdisciplinar, inserir problemas práticos e figurativos, usar tabelas, gráficos, reta numérica desde cedo.

Eis alguns procedimentos metodológicos que elaboramos para blocos de conteúdos números e operações: pesquisar e expor dados pessoais como números de telefone (de alunos), números das residências e do trabalho (junto ao endereço), das casas existentes no quarteirão onde moram, placas de transportes de amigos, etc; utilizar situações problemas de compra e venda (com auxílio de panfletos de supermercados, loja de eletrodoméstico, móveis, remédios, etc.); cálculo do valor da cesta básica; observar as escritas numéricas que aparecem em moedas e cédulas; fazer comparações e trocas de moedas por cédulas; ditado e bingo de numerais; criar situações problemas a partir de fatos ocorridos no cotidiano dos alunos.

Para além desses elementos, sentimos ausência de um direcionamento para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos. A identidade, a “pertença”, a “marca do trabalho”, a baixa “auto-estima”, deveriam ter um espaço na proposta de ensino da professora. Afinal, um dos maiores desafios do professor nesta e em outras modalidades é estimular o aluno a querer aprender, tornando o conhecimento significativo, desejável, útil, acessível. E para que os alunos estejam motivados, sua realidade e suas vivências precisam ser valorizadas

dentro da sala de aula. O docente pode e deve considerar os saberes já construídos pelos alunos, confrontando-os com os sistematizados e explicitando os usos sociais, de modo, a ajudar o aluno a refletir e agir sobre sua realidade.

## **CONSIDERAÇÕES**

É importante ressaltar que a ressignificação do conhecimento matemático partiu de uma reflexão sobre nossa práxis. A mudança requer tomar à realidade como possibilidade de melhoramento. É importante que o professor preze por uma postura investigativa, identificando as necessidades de seus alunos e repensando suas ações pedagógicas. Como estou trabalhando? Qual é o coração das minhas aulas? É preciso trazer o novo sem nocautear o velho, refletindo as práticas que são despedidas de sentido.

Acreditamos que o planejamento é um instrumento norteador do trabalho do professor no atendimento às especificidades do aluno adulto. É importante ter claro que as desigualdades sociais e culturais condicionam a vida destes alunos, mas não as determinam. É papel da escola de EJA discutir a assunção de deveres e a luta por direitos. Isso implica atuar como agente de mudanças significa “resgatar uma dívida social com os jovens e adultos, os quais por algum momento da história tiveram seu espaço negado” (COLARES, 2004, p. 9).

Na medida em que sistematizamos a experiência, resgatamos conceitos das disciplinas vivenciadas ao longo do curso, e constatamos a importância da formação continuada, bem como da reflexão crítica do profissional da educação. Assim as problematizações sobre a resolução de problemas - um dos principais focos de nosso estágio - nos deu certo fortalecimento para assumirmos o desafio da ação pedagógica.

Expectativas, dificuldades, e avanços fazem parte do processo de ensino aprendizagem, são necessárias ao processo de formação do pedagogo. Sem essas experiências estaríamos construindo uma formação aquém da realidade local.

## **BIBLIOGRAFIA**

- BRASIL, MEC/Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL, SECAD/MEC. *Alunos e alunas da EJA*. Brasília: 2006. Coleção Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos. 2 v.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Programa de desenvolvimento profissional continuado/Ministério da Educação. *PCN: Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: A Secretaria, 1999. 126 p.: Il. (Parâmetros em ação).
- COLARES, Elizete Sales et. al. *Prática docente: uma ação refletida e planejada*. 2 ed. Fortaleza: COPHEL, 2004.

- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. 46 ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 37 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- NUNES, Terezinha et al. *Educação Matemática*: números e operações. São Paulo. Cortez, 2005. p. 46-81.
- PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p. 16-39.

## **A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA – UMA DISCUSSÃO SOBRE O CURSO DE MATEMÁTICA DA FACULDADE DE DUCAÇÃO CIÊNCIAS E LETRAS DO SERTÃO CENTRAL - FECLESC.**

**Roselene Ferreira Sousa**

**Mestranda em Educação Brasileira**

**[rosequix@hotmail.com](mailto:rosequix@hotmail.com) - UFC**

Essa pesquisa, apresentada ao curso de especialização no Ensino de Matemática da UECE teve como intenção analisar a formação do professor de matemática e as políticas de formação dos profissionais do magistério, observando as Diretrizes Nacionais para formação inicial de professores para a educação básica e educação em nível superior. Concentrou-se no estudo do curso de Matemática da Faculdade de Educação Ciências e Letras do Sertão Central - FECLESC, ressaltando a sua importância para a comunidade local, tendo em vista as dificuldades de aprendizagem em matemática, apresentando como uma das principais causas a falta de formação do professor. A abordagem metodológica utilizada na pesquisa foi a qualitativa, sendo descritiva e explicativa na análise dos dados e os instrumentos utilizados para a coleta foram análise documental, entrevistas espontâneas e semi-estruturadas e observação direta e sistemática. Os dados coletados subsidiaram a discussão sobre a preocupação da FECLESC em atender às mudanças da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, visando principalmente contribuir de forma significativa para o bom desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem em matemática, colaborando dessa forma para uma educação pública de qualidade na cidade de Quixadá, bem como em outras cidades localizadas na região do sertão central. Pudemos considerar que a FECLESC apresenta grande relevância para a educação no município de Quixadá e região, na formação de profissionais do magistério na área de ciências naturais.

Palavras-chave: formação de professor, ensino de matemática, ensino-aprendizagem.

## I) Introdução

A formação inicial de professores tem vivido grandes debates que procuram equacionar uma visão simplista/tecnicista para compreendê-la como um processo complexo de construção de sujeitos sociais e profissionais. Assim, há um conjunto de fatores que interferem nessa formação, que sabidamente, não se inicia no período denominado “inicial”, mas que tem nele uma fase extremamente importante. Pode-se considerar, entre estes fatores, a experiência escolar do educando, a experiência social e profissional e a sua relação com os conteúdos disciplinares propriamente.

No conjunto de questões que se envolvem nesse debate, entende-se que a formação desse profissional precisa estar permanentemente alimentada e articulada com a realidade da educação básica, não apenas numa perspectiva de adequar-se constantemente a ela, mas também de formar um professor tendo em vista uma visão política de educação básica.

A formação do professor de matemática para a escola básica também pode ser percebida nesse sentido. No entanto, a formação desse profissional precisa ainda, se articular com o contexto da educação matemática, da prática e das reflexões próprias desse campo de conhecimentos. Segundo Fiorentini (1994), “por trás de cada modo de ensinar, esconde-se uma particular concepção de aprendizagem, de ensino e de educação. O modo de ensinar depende da concepção que o professor tem do saber matemático, das finalidades que atribui ao ensino de matemática, da forma como concebe a relação professor-aluno e, além disso, da visão que tem de mundo, de sociedade e de homem.”

D'Ambrósio (1996) e Fiorentini (1994) têm defendido que a matemática precisa se inserir em processos mais amplos de formação dos estudantes nos diversos níveis de ensino, e que a formação inicial necessita avançar neste sentido. Entendemos que formar o professor de matemática é formar um profissional capaz de atuar na escola básica com opinião crítica, com instrumentos para reconhecer a realidade em que venha a se inserir, com conhecimento do campo matemático e, sobretudo, com capacidade de coordenar processos de formação e

aprendizagens com seus educandos. Uma visão de formação do sujeito pela matemática, em contraposição à educação “bancária” como uma prática que apenas se proponha a transmitir os conteúdos matemáticos.

A prática na escola básica, no período da formação inicial, é muito importante na constituição do profissional docente e não pode ser vista apenas como uma possibilidade de treinamento do licenciando. Nessa perspectiva, a prática constitui-se em tomada de consciência do universo real, do aluno real, das condições materiais e humanas reais. É uma oportunidade de vivência dos alunos da Universidade com a dimensão do real e de formação dos mesmos, que estará a eles reservado quando formado. É uma oportunidade de tomar contato com a diversidade da realidade existente, dos diversos projetos pedagógicos e das diversas práticas. É uma possibilidade de refletir a partir de uma experiência própria, podendo esta ser ou não a primeira do estudante.

Segundo Carvalho (1990), “a sala de aula não é o ponto de encontro de alunos totalmente ignorantes com o professor totalmente sábio, e sim um local onde interagem alunos com conhecimentos do senso comum, que almejam a aquisição de conhecimentos sistematizados.” Dessa forma o professor tem importante papel como mediador nesse processo de ensino-aprendizagem, facilitando o acesso do aluno aos conhecimentos almejados de forma interativa, participativa e em constante construção e a sua formação inicial deve ser trabalhada para atingir a essas necessidades, de forma que o professor possa mediar com segurança a ação docente.

As instituições de nível superior vêm se preocupando em atender às exigências do Ministério da Educação, no que diz respeito à formação de professores, e a FECLESC está inovando nos seus serviços procurando proporcionar educação pública de qualidade para o seu alunado, tendo em vista as mudanças pelas quais passaram o curso de matemática da mesma ao longo dos anos, com intuito de oferecer à comunidade local, profissionais capacitados a exercerem no magistério na área das ciências exatas com segurança, tornando o processo ensino-aprendizagem mais dinâmico e eficaz, diminuindo os altos índices de reprovação.

A semente foi plantada em 1976 quando da criação da Fundação Educacional do Sertão Central (FUNESC). Em 1983 a FUNESC foi encampada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) que implantou os cursos de Pedagogia, Ciências – Licenciatura Curta e História. Os referidos Cursos foram reconhecidos pelo Conselho Federal de Educação em 1988. Atualmente, a FECLESC conta com os seguintes cursos de graduação plena: Matemática, Física, Química, Biologia, Pedagogia, História e Letras.

## II) Problematização

Focalizamos na nossa pesquisa alguns problemas centrais que julgamos pertinentes para nos orientar no percurso do estudo. Esses problemas originaram-se de questionamentos como os seguintes: Como os docentes de matemática estão sendo formados em Quixadá, diante das exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96? De que forma a Faculdade de Educação Ciências e Letras do Sertão Central – FECLESC tem contribuído para a formação do profissional do magistério em matemática?

A temática dessa pesquisa surgiu de indagações advindas da minha formação inicial em Licenciatura Plena em Ciências com habilitação em Biologia e Química na FECLESC, da minha prática como professora de ciências e matemática no ensino fundamental nas escolas públicas de Quixadá, e das leituras realizadas nas disciplinas do curso de especialização no Ensino de Matemática, também realizado na FECLESC.

Assim, podemos considerar relevante esse estudo por tratar-se de uma problemática bastante pertinente, haja vista que essa discussão é fundamental para vislumbrarmos respostas aos problemas que o ensino de matemática enfrenta hoje e observarmos a preocupação da faculdade em acompanhar as mudanças ocorridas na educação nacional e contribuir para um

estudo mais crítico sobre a formação de professores de matemática, valorizando a importância da FECLESC para a comunidade do Sertão Central Cearense.

### **III) Objetivos**

#### **❖ Geral**

Investigar a formação do professor de matemática e as políticas de formação dos profissionais do magistério, observando as Diretrizes Nacionais para formação inicial de professores para a educação básica e educação em nível superior.

#### **❖ Específicos**

- Analisar as mudanças no curso de matemática de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, da Faculdade de Educação Ciências e Letras do Sertão Central – FECLESC.
- Observar a contribuição da FECLESC para a comunidade local e região do Sertão Central, na formação de professores de matemática.

### **IV) Procedimentos Metodológicos de Investigação**

A abordagem metodológica utilizada na pesquisa foi a qualitativa, sendo descritiva e explicativa na análise dos dados, e os instrumentos utilizados para a coleta foram análise documental, entrevistas espontâneas e semi-estruturadas e observação direta e sistemática.

A análise documental, cuja pesquisa foi feita nos documentos de reconhecimento dos cursos de Licenciatura curta e Licenciatura plena em Ciências da FECLESC, a observação direta e sistemática, bem como as entrevistas, foram realizadas pelo pesquisador, previamente agendadas com a instituição, onde foram anotadas as observações e analisados os dados. Ressaltamos que as entrevistas realizadas foram semi-orientadas, onde professores e alunos da

Faculdade foram motivados a discorrerem sobre o ensino e a aprendizagem em matemática na referida faculdade e as respostas dadas pelos entrevistados foram gravadas e posteriormente transcritas.

Após a realização da coleta dos dados procedemos com a análise detalhada e interpretação dos mesmos que subsidiaram as considerações finais da pesquisa.

## V) Considerações Finais

O estudo realizado para a execução deste trabalho serviu para observarmos a significativa importância da FECLESC para a região do Sertão Central, bem como as mudanças ocorridas no curso de matemática, obedecendo às exigências da LDB 9394/96, onde inicialmente o curso se apresentava como somente licenciatura curta em ciências, contemplando disciplinas de matemática e habilitando o profissional a atuar nas áreas de ciências e matemática somente no ensino fundamental. Posteriormente foi modificado para licenciatura plena em ciências, com habilitação em Matemática e Física, dando possibilidade ao profissional atuar no magistério no ensino fundamental e médio nas disciplinas de matemática e física. No ano de 2000, o curso de ciências mais uma vez foi reformulado, sendo a partir de então dividido em quatro cursos distintos: Matemática, Física, Química e Biologia.

Percebemos também, que cada inovação da FECLESC, na busca de melhorar o ensino de matemática para proporcionar alternativas de expansão no trabalho da disciplina no Sertão Central, foi devidamente estudada e planejada através de projetos e iniciativas inovadoras por parte dos profissionais da área de ciências da natureza da instituição, buscando promover

qualificação dos professores de matemática do ensino fundamental e médio, que atuam ou irão atuar nas escolas públicas e particulares na região.

A FECLESC, busca também incentivar os profissionais à pesquisa e extensão, tendo em vista os cursos de pós-graduação oferecidos pela instituição, incluindo o curso de especialização no ensino de matemática, proporcionando mais uma oportunidade para os profissionais da área buscarem qualificação necessária para garantir uma atuação mais eficaz no magistério.

Podemos notar que os objetivos da FECLESC vêm sendo atingidos, quando observamos que o número de profissionais com nível superior atuando município de Quixadá e região vem crescendo nos últimos anos, além disso, na pesquisa percebemos também que a qualidade no ensino de matemática tem contribuído para a melhora no processo ensino-aprendizagem, oferecendo aos alunos a oportunidade de um estudo de uma ciência exata com mais dinamismo e flexibilidade.

Concluímos que o professor de matemática está repensando a sua prática pedagógica, incentivado pela LDB, através do plano de cargos e carreira do magistério, e pela inovação dos cursos superiores, que cada vez mais buscam redimensionar o ensino, na perspectiva de dar a sua contribuição para que se possa ter educação de qualidade e, principalmente ter profissionais mais envolvidos, comprometidos e qualificados para o exercício do magistério.

E, para finalizar, observamos que o professor de matemática, na medida em que busca o seu aperfeiçoamento, ou seja, quando procura atualizar os seus conhecimentos, através de cursos superiores, cursos de pós-graduação e cursos de extensão, estará também, garantindo o seu sucesso na atuação profissional e conseguirá, dessa forma, resultados positivos no ensino de matemática e, a FECLESC, tendo em vista a necessidade de oferecer educação superior de qualidade, está sempre inovando e proporcionando alternativas para que o profissional busque a sua qualificação e dê a sua contribuição para a educação do país.

## VI) Referências Bibliográficas

AUAREK, Wagner Ahmad. *A superioridade da matemática escolar: um estudo das representações deste saber no cotidiano da escola*. Tese de Mestrado, Faculdade de Educação, UFMG: Belo Horizonte, 2000

BARTH, Britt-Mari. *O saber em construção – para uma pedagogia da compreensão*. Coleção Horizontes Pedagógicos, Instituto Piaget, Lisboa, Portugal, 1993.

BOAVENTURA, Edivaldo M. *Metodologia da pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

CARVALHO, Dione Lucchesi de. *Metodologia do Ensino da Matemática*. São Paulo: Cortez, 1990.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. *Educação Matemática: da teoria à prática*. Campinas, SP: Papirus, 1996.

FIORENTINI, Dario. *Rumos da pesquisa brasileira em educação matemática: o caso da produção científica em Cursos de Pós-Graduação*. Tese de doutorado. Faculdade de Educação, UNICAMP Campinas, SP. 1994.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa (Org). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

POPKEWITZ, Thomas S. *Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação*. Trad. Beatriz Affonso Neves, Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

Reconhecimento do Curso de Ciências Licenciatura Plena. Volume III. Documentação do Curso. 2000.

Reconhecimento do Curso de Licenciatura de 1º grau em Ciências (Unidade de Quixadá). Volume I. Atos jurídico-administrativos.

## **A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA PRIMEIRA INFÂNCIA: REPENSANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA.**

Maria Betania Soares Brito – Graduanda UEPB

[betaniavilar@yahoo.com.br](mailto:betaniavilar@yahoo.com.br)

Mythia Williane Ferreira Freitas – Graduanda UEPB

[mythiaferreira@hotmail.com](mailto:mythiaferreira@hotmail.com)

Soraya Maria Barros de Almeida Brandão – Profª Ms UEPB

[sorayabrandao@uol.com.br](mailto:sorayabrandao@uol.com.br)

O presente estudo aborda a temática “A Importância do brincar na primeira infância: Repensando a prática pedagógica”, tendo como eixo, a reflexão sobre a presença/ausência dessa prática no contexto escolar. Enfatizamos, neste estudo, as contribuições de Piaget, Maluf, Oliveira, Froebel e Montessori, dentre outros, que entendem a brincadeira como uma ação de suma importância na primeira infância, através da qual a criança descobre o mundo e desenvolve habilidades variadas de forma lúdica.

Para abordarmos a problemática aqui delimitada, utilizamos a pesquisa qualitativa, que configurou-se através de um estudo de caso, tendo como instrumento de coleta de dados questionários abertos e entrevistas. Sete (07) professores (as) e dez alunos (as) da Educação infantil constituíram-se os sujeitos pesquisados. Vale ressaltar que a coleta de dados foi realizada em duas instâncias, uma em instituição particular e outra em uma creche municipal, ambas na cidade de Campina Grande – PB.

Desta forma, compreendendo o brincar como ação mediadora da construção do conhecimento no processo de ensino-aprendizagem, destacamos a importância da brincadeira nos primeiros anos da infância e como esta vem sendo vivenciada na prática pedagógica. Neste âmbito, buscamos transmitir por meio das análises desenvolvidas em estágio, a realidade do cotidiano e do pensamento que vigora atualmente neste campo educacional. Para tanto, é necessário sabermos qual o espaço do brincar nas instituições infantis, se apenas como meio de aprendizagem ou se tem ocorrido também como forma de expressão espontânea da criança, pois estes pressupostos são de suma importância e relevância para a compreensão de como os professores utilizam a brincadeira no contexto da educação infantil sem infringir os direitos da criança, como dita o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/90). Nessa perspectiva, o eixo norteador deste estudo foi baseado nas necessidades de uma construção eficaz e coerente da relação entre o brincar e a criança, nos anos iniciais dentro dos parâmetros escolares. Objetivamos assim, identificar qual o tipo de concepção de criança e de brincadeira que vigora nos atuais campos da educação infantil. Em relação a isso, Maluf (2003) afirma que é necessário apontar para o papel do professor na garantia e enriquecimento da brincadeira como atividade social do universo infantil, evidenciando que as atividades lúdicas precisam ocupar um lugar especial na educação.

É importante considerar que a construção sócio-histórica do brincar apresenta uma evolução em sua teoria e também na prática pedagógica, acompanhada da concepção de infância ao longo da história. No período da Idade Média, não existia uma diferenciação precisa sobre o que seria adequado para crianças e o que seria próprio da vida adulta. Por volta dos séculos XVI e XVII, a imagem da criança passou a ser construída em função do seu status social, desenvolvendo assim uma valorização do brincar. Nesta época, as crianças de

boa família passaram a não se vestirem mais como adultas, tendo então roupas próprias para sua idade (ÁRIES, 1978, p.33). A partir daí, as reformas religiosas, tanto católicas quanto protestante, impulsionaram uma visão diferenciada para a infância; já no âmbito familiar surgiu a afetividade como aspecto relevante introduzido por meio da educação. De acordo com Áries (1978, p.33), a aprendizagem que anteriormente era por meio do convívio com adultos, começa a ser oferecida na escola, passando esta a ser a condutora no processo de formação. Desta forma, as crianças são separadas dos adultos e inseridas na escola até o momento de estarem aptas para o convívio social.

Este período compreende um marco diferencial para a concepção de criança, que até então era retratada como um adulto em miniatura, porém, ainda não proporcionou uma adequação da real imagem do ser criança e suas especificidades. Só a partir do século XX, com o movimento da Escola Nova e os ideais de Maria Montessori juntamente com a corrente teórica do construtivismo defendida por Piaget, começa a existir uma abrangência nos estudos relacionados à infância. Assim, psicólogos, filósofos, médicos e pedagogos passam a se dedicar com mais veemência aos assuntos pertinentes a mente da criança em oposição aos métodos tradicionais que não respeitavam as necessidades e os mecanismos evolutivos do desenvolvimento da mesma.

Maria Montessori (REVISTA EDUCATIVA, Ano I, nº 9, p.33), entre outros estudiosos, ocupa um papel de destaque neste movimento pelas novas técnicas que apresentou para os [jardins de infância](#) e para as primeiras séries do ensino formal. Sua contribuição foi de suma importância para o entendimento do desenvolvimento da criança através da atividade do brincar, pois criou vários métodos que se utilizavam de recursos materiais, os quais são usados até os dias atuais, como mecanismos facilitadores na construção das habilidades cognitivas do indivíduo.

Durante muito tempo, nas instituições escolares de educação infantil, o brincar era considerado apenas como um passatempo, algo sem relevância e desarticulado dos propósitos escolares, ainda hoje muitos espaços reservados a construção do conhecimento da criança, não compreendem a dimensão da brincadeira como uma mediação pedagógica, a qual pode desenvolver a cognição, potencialidades e habilidades que permearão a aprendizagem de uma forma lúdica e significativa. Nessa perspectiva:

O brincar proporciona a aquisição de novos conhecimentos, desenvolve habilidades de forma natural e agradável. Ele é uma das necessidades básicas da criança, é essencial para um bom desenvolvimento motor, social, emocional e cognitivo (MALUF, 2003, p. 09).

Através do brincar, o aprendizado se torna prazeroso, pois a criança aprende de forma descontraída e leve, potencializando a formação com autonomia, pois a construção do conhecimento se dá através dos próprios interesses da criança. No entanto, como já foi dito anteriormente, é preciso saber como tem se dado esta atividade nas escolas, pois segundo Piaget (1978) o conhecimento acontece por estágios, que devem ser respeitados em cada indivíduo.

Oliveira (apud Melo, Brandão e Mota, 2009, p.41) lembra que a brincadeira da criança, de zero a seis anos, tem uma significação especial para o desenvolvimento e aprendizagem, uma vez que: dar suporte ao processo evolutivo neuropsicológico saudável, que se inicia nesta fase; expressa a forma como a criança está percebendo e organizando sua realidade e lidando com suas possibilidades, limitações e conflitos; favorece a interação

prazerosa da criança com seu meio sócio-histórico-cultural, abrindo caminho para o processo de aprendizagem.

Por meio dos estudos desenvolvidos observamos que muitos educadores trabalham o brincar no cotidiano escolar, tendo como objetivo a aquisição do conhecimento por uma articulação pedagógica que venha propiciar meios facilitadores para que a aprendizagem ocorra. Contudo, a maioria das instituições escolares não abre espaços para que haja a brincadeira livre como forma de expressão espontânea da criança, quando esta se dá em sala de aula, é considerada como irrelevante, desnecessária e desarticulada da função escolar. É importante considerarmos que a brincadeira livre também é uma forma de construir conhecimento, pois é nela que a criança partilha informações sobre cultura, desenvolve inteligência, interage com o meio e descobre novas estruturas cognitivas, além de usar o senso crítico e soltar a imaginação, todavia, “é rara a escola que investe neste aprendizado. A escola simplesmente esqueceu a brincadeira. Na sala de aula ou ela é utilizada com um papel didático, ou é considerada uma perca de tempo” (MALUF, 2003, p. 29).

Além dos aspectos acima considerados, a ludicidade deve ser um aliado do professor de educação infantil para preparar e adentrar a criança ao mundo ao qual ela está inserida, pois:

Através do brincar a criança prepara-se para aprender, brincando ela aprender novos conceitos, adquire informações e tem um crescimento saudável. Toda criança que brinca vive uma infância feliz, além de tornar-se um adulto muito mais equilibrado física e emocionalmente, conseguirá superar com mais facilidade, problemas que possam surgir no seu dia-a-dia. [...] Quando brincamos exercitamos nossas potencialidades, provocamos o funcionamento do pensamento, adquirimos conhecimento sem estresse ou medo, desenvolvemos a sociabilidade, cultivamos a sensibilidade, nos desenvolvemos intelectualmente, socialmente e emocionalmente. Assim também ocorre com as crianças: elas mostram que são dotadas de criatividades, imaginação e inteligência. Desenvolvem capacidades indispensáveis à sua futura atuação profissional, tais como atenção, concentração e outras habilidades psicomotoras. Todo aprendizado que o brincar permite é fundamental para a formação da criança, em todas as etapas de sua vida (MALUF, 2003, p. 21).

Portanto, é indispensável uma formação adequada do(a) professor(a), para que possa realizar uma prática pedagógica condizente com as teorias desenvolvidas ao longo da história, tendo como centro os interesses da criança, pois de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96, artigo 29, “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos e onze meses de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

A importância da brincadeira na primeira infância criou respaldo desde Fröbel (apud ARCE, 2002), pois este pedagogo alemão, fundador do jardim da infância na educação de crianças pequenas, foi o precursor da brincadeira e do jogo na educação infantil. O mesmo abordava a brincadeira como elemento de aprendizagens para as crianças, com o entendimento de que esta fase na vida do ser humano era decisiva para sua formação.

Outro aspecto relevante é sem dúvida a contribuição de Piaget (1978) no que diz respeito às atividades lúdicas, pois afirma ser o alicerce obrigatório das capacidades intelectuais da criança, apresentando, desta forma, a brincadeira como uma prática indispensável da ação educativa.

No entanto, nas escolas, o tempo reservado para esta atividade se resume, quando muito, a trinta minutos, o considerado “recreio”, tempo este que geralmente não é aproveitado pelos professores, pois os mesmos, na maioria das vezes, não estão presentes e se estão procuram descansar durante este período não prestando atenção aos movimentos da criança ao brincar e, mesmo assim, as crianças se deparam com uma série de limitações no que diz respeito ao que se pode ou não fazer durante as brincadeiras, não sendo permitido a livre expressão da criança, ou seja, sendo irrelevante o “brincar por brincar”. Para a maioria dos educadores o que é significativo é apenas a brincadeira dirigida com fins bem estabelecidos para a aquisição de algum conteúdo, quando na verdade são nas brincadeiras espontâneas que as crianças desenvolvem seu pensamento lógico e outras diversas funções que auxiliaram na aprendizagem dos conteúdos.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN'S (1998), o brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia.

Este aspecto é ressaltado no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI (1998, p. 29), quando este aborda que:

É preciso que o professor tenha consciência que na brincadeira as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre as mais diversas esferas do conhecimento, em uma atividade espontânea e imaginativa. Nessa perspectiva não se deve confundir situações nas quais se objetiva determinadas aprendizagens relativas a conceitos, procedimentos ou atitudes explícitas com aquelas nas quais os conhecimentos são experimentados de uma maneira espontânea e destituída de objetivos imediatos pelas crianças. Pode-se, entretanto, utilizar os jogos, especialmente àqueles que possuem regras, como atividades didáticas. É preciso, porém, que o professor tenha consciência que as crianças não estarão brincando livremente nestas situações, pois há objetivos didáticos em questão.

Neste âmbito, é um direito da criança poder brincar, e para tanto, o professor deve favorecer meios que possibilitem esta atividade de forma integral, tanto de forma dirigida quanto de forma livre. É preciso criar uma consciência de que a brincadeira não é algo dissociado da educação, mas que o lúdico é a ponte para uma aprendizagem prazerosa e significativa.

Diante dos dados coletados nas duas instâncias de educação infantil, podemos perceber que nem sempre quando o professor tem a intenção de trabalhar a brincadeira em sala de aula, esta é entendida pelas crianças como tal. Este fato é observado por meio das entrevistas realizadas com alunos e professores da rede privada, pois quando perguntamos as professoras se estas utilizavam a brincadeira em sala de aula, a maioria respondeu que sim: “Sempre brinco com meus alunos”. Todavia, ao perguntarmos o mesmo para alguns alunos, esses afirmaram que não brincavam em sala de aula: “A gente brinca no recreio, na sala de aula só quando termina a aula e ficamos esperando a hora da saída.”

Na rede pública de ensino infantil, o quadro não se apresenta diferente, haja vista que os professores providenciavam atividades envolvendo a brincadeira, porém quando as

crianças saiam do que estava determinado, eram logo repreendidas, evidenciando, assim, uma prática voltada mais para a “ensinagem” do que para os interesses reais da criança, ou seja, utilizando o brincar como fonte de aprendizagem direcionada. Esta forma de abranger a brincadeira não permite que a criança use sua imaginação para criar seu mundo como ressalta o RCNEI (1998, p. 27) ao afirmar que:

Para que as crianças possam exercer sua capacidade de criar é imprescindível que haja riqueza e diversidade nas experiências que lhes são oferecidas nas instituições, sejam elas mais voltadas às brincadeiras ou às aprendizagens que ocorrem por meio de uma intervenção direta. A brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o “não - brincar”. Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação isto implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica. Isto quer dizer que é preciso haver consciência da diferença existente entre a brincadeira e a realidade imediata que lhe forneceu conteúdo para realizar-se. Nesse sentido, para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados. Essa peculiaridade da brincadeira ocorre por meio da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade. Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das idéias, de uma realidade anteriormente vivenciada.

Nesse aspecto, é de fundamental importância que os educadores da educação infantil repensem sua prática à luz da teoria e se aprofundem nela para através disso mudar sua forma de pensar e agir no tocante a brincadeira em sala de aula, passando a utilizá-la de forma coerente. Acreditamos que o desenvolvimento de uma prática inovadora, através do lúdico, se constitui o caminho para a construção do conhecimento de forma mais divertido e eficaz.

A brincadeira não pode mais ser vista como algo banal, que não deve ser realizado na escola, pois, diante deste estudo, percebemos que o brincar apresenta várias peculiaridades tanto no que diz respeito à cognição da criança, como em outras diversas áreas, a exemplo da coordenação motora, a desenvoltura na comunicação e na linguagem, bem como na interação entre o contexto social e cultural ao qual a criança está inserida. Ao brincar a criança aprofunda seus conhecimentos prévios de mundo e os traduz em uma linguagem própria, trazendo a tona fatos de seu cotidiano e adentrando num mundo próprio e particular, onde a imaginação é o principal eixo.

Nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca. Por exemplo, para assumir um determinado papel numa brincadeira, a criança deve conhecer alguma de suas características. Seus conhecimentos provêm da imitação de alguém ou de algo conhecido, de uma experiência vivida na família ou em outros ambientes, do relato de um colega ou de um adulto, de cenas assistidas na televisão, no cinema ou narradas em livros etc. A fonte de seus conhecimentos é múltipla, mas estes encontram-se, ainda, fragmentados. É no ato de brincar que a criança estabelece os diferentes vínculos entre as

características do papel assumido, suas competências e as relações que possuem com outros papéis, tomado consciência disto e generalizando para outras situações.  
(RCNEI, 1998, p. 27 e 28)

De acordo com essa reflexão, percebemos que a brincadeira assume uma postura inovadora se realizada de forma adequada, mesmo assim a criança é ensinada que hora de estudar não é hora de brincar. Refletindo sobre esta frase pensamos nas crianças cheias de energia, ávidas por brincadeiras e sendo “podadas” do desejo, por esta frase dura e sem fundamentos para aqueles que ainda estão sedentos por descobertas que nem sempre são tidas como relevantes. De acordo com a pesquisa, observamos o atropelo em relação ao desenvolvimento cognitivo do alunado, que muitas vezes é exigido mais que o necessário utilizando inclusive símbolos matemáticos, que para tal fase seria muito apreciado os jogos para a construção e assimilação dos processos futuros. No entanto, é comum ouvir do professor: “Não brinca menino, se não você não aprende”, não é permitida a brincadeira a não ser no momento designado, sem que haja nenhum direcionamento por parte do professor e de preferência fora da sala de aula, longe dos professores. É necessário mudar este pensamento criando espaços de brincadeiras na própria sala de aula, não é mais cabível uma sala preenchida de cadeiras e um birô. Criança precisa de espaço para o seu desenvolvimento, não só na sala de aula, mas em toda a instituição, criando um ambiente agradável para que não haja traumas durante o período que está na escola.

Para brincar é preciso que as crianças tenham certa independência para escolher seus companheiros e os papéis que irão assumir no interior de um determinado tema e enredo, cujos desenvolvimentos dependem unicamente da vontade de quem brinca. Pela oportunidade de vivenciar brincadeiras imaginativas e criadas por elas mesmas, as crianças podem acionar seus pensamentos para a resolução de problemas que lhe são importantes e significativos. Propiciando a brincadeira, portanto, cria-se um espaço no qual as crianças podem experimentar o mundo e internalizar uma compreensão particular sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos. [...] Para brincar é preciso que as crianças tenham certa independência para escolher seus companheiros e os papéis que irão assumir no interior de um determinado tema e enredo, cujos desenvolvimentos dependem unicamente da vontade de quem brinca. Pela oportunidade de vivenciar brincadeiras imaginativas e criadas por elas mesmas, as crianças podem acionar seus pensamentos para a resolução de problemas que lhe são importantes e significativos. Propiciando a brincadeira, portanto, cria-se um espaço no qual as crianças podem experimentar o mundo e internalizar uma compreensão particular sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos  
(RCNEI, 1998, p. 28)

O que percebemos, também, é uma relação intrínseca entre as representações dos professores em relação à educação juntamente com o que os pais pensam sobre a mesma. Na fala de alguns educadores ficou clara a intenção da brincadeira em sala de aula, porém,

segundo eles, os pais não recebem com satisfação essa abordagem como meio de ensino-aprendizagem, o que dificulta a atuação desta prática pedagógica, pois para os pais a brincadeira não está ligada a função da escola, forçando, desta maneira, os professores e a equipe técnico-pedagógica a não utilizar o brincar dentro de suas aulas, o que pode ser visto mais claramente nas escolas da rede privada. Portanto, se faz necessário um projeto pedagógico que envolva a família como agente participativo dessas atividades desmitificando o pensamento construído socialmente em torno da brincadeira, que infelizmente ainda vigora até os dias atuais.

De acordo com os dados obtidos observamos que o lúdico está inserido no currículo da educação infantil, mas tanto na rede privada quanto na pública, falta à preocupação com as formas com que ele acontece. Percebemos no decorrer da pesquisa que este trabalho vem sendo realizado em sua maioria de forma dirigida, enfocando mais a brincadeira como meio de aprendizagem do que como uma livre expressão da criança. Observamos, na escola, que o brincar está presente, existe um tempo dedicado a ele, mas falta a preocupação com as formas em que ele acontece e dos matérias disponíveis para isso, como se simplesmente deixar as crianças brincarem por um tempo diário determinado fosse suficiente.

Para concluir, entendemos que as abordagens desse estudo foram relevantes para uma práxis em que a valorização do brincar seja de fato vivenciada e vista como possibilitadora de conhecimento e descobertas do mundo pela criança, promovendo uma contribuição significativa para nossa atuação docente. Há de se considerar a importância da escola estar organizado de forma a incentivar a imaginação e as brincadeiras, assim como da professora se colocar como também organizadora de um ambiente rico para brincadeiras.

## REFERÊNCIAS

- ARCE, Alessandra. **Friedrich Froebel:** o pedagogo dos jardins da infância. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- ARIES**, Philippe. **História Social da Criança e da Família.** Rio de Janeiro. LTC,1978  
**BROUGÈRE**, G. **Brinquedo e cultura.** São Paulo: Cortez, 1995.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação-Lei nº 9.394/96.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília-DF: MEC/SEF, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil.** Resolução CNE/CEB 01/99. Diário Oficial da União, Brasília, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília - DF, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Referencial curricular nacional para educação infantil.** V.2. MEC/SEEF Brasília – DF, 1998
- \_\_\_\_\_. Lei 8.069/90. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Brasília, DF: Ministério da Saúde, 1991.
- MALUF**, Angela Cristina Munhoz. **Brincar: prazer e aprendizado.** Petrópolis, RJ. Ed. Vozes. 2003.

OLIVEIRA, Vera Barros de. (Org.). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos.** 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

REVISTA COLEÇÃO EDUCATIVA. **Especial educadores.** Ano I, nº 9. São Paulo: Editora Minuando.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança:** imagem, jogo e sonho, imagem e representação. Tradução Álvaro Cabral e Christiano M. Oiticica. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

## **DISTÚRBIOS DE COMPORTAMENTO NO ÂMBITO ESCOLAR**

Izabel Cristina Vieira de melo  
( Graduanda Pedagogia- UFRN)

crisbeldemelo@yahoo.com.br

Maria Lêda Alves

( Graduanda Pedagogia- UFRN)

Alves.leda@ymail.com

Roberto Luiz dos santos

(Graduando Pedagogia- UFRN)

## Introdução

A modernidade engendrou sobre as sociedades globais uma série de transformações nas instituições que condicionam a vida social dos indivíduos. Entre tantas outras, a escola emerge como sendo uma das principais instituições modernas, responsável direta pela organização sociocultural dessa nova sociedade globalizada. Posto que a modernidade se caracterizara pelo azáfama da organização, normatização e uniformização dos indivíduos, e, encontra partida a desorganização, anormalidade e desuniformização evidenciadas serão considerados elementos anti-modernos. Nesse sentido, inevitavelmente surgira junto com essa nova forma de organização social: moderna e globalmente condicionante, instituições padronizadoras que assumira o papel de enquadramento desses indivíduos nos espaços públicos e privados. A escola, representante legal do espaço público, se estrutura de maneira padronizada e padronizante de tal modo que a não adaptação nessas estruturas acarretara a produção de estigmas e conseqüentemente na exclusão dos “inaptos”.

É sobre está problemática que o presente trabalho abordara a questão dos “distúrbios de comportamentos”. Desde já, ressaltamos que o enfoque dado aqui sobre essa questão será no âmbito escolar, tendo em vista, que o tratamento dado a pesquisa é eminentemente histórico-pedagógico. Todavia, por se tratar de algo complexo e polêmico ao mesmo tempo será dada uma especial atenção para as abordagens psicológicas e sociológicas publicadas em revistas científicas, livros etc. sobre o tema.

Como foi exposta acima a escola exerce um papel fundamental nas sociedades-globais-modernas, cuja definição é dada a partir da própria condição do indivíduo inserido nessas sociedades, ou seja, ser moderno em suas relações e criações inovadoras ao passo que está interligado com os demais indivíduos globalmente. No entanto, essa condição moderna e global está limitada sobre alguns indivíduos situados mais precisamente nos países desenvolvidos. Esse dado é pertinente, tendo em vista, que em países subdesenvolvidos faltam muitas vezes a própria escola e, portanto, a questão dos “distúrbios de comportamento” perpassa em outros espaços que a limitação desse projeto não possibilitara analisá-los. Em linhas gerais, a escola pensada aqui é a moderna e de países emergentes ou desenvolvidos.

Abordar essa temática, certamente possibilitara maior saliência dos problemas presentes nas escolas, que não correspondem às exigências contemporâneas de mais aceitação e inclusão dos indivíduos, dos quais outrora foram segregados dessas instituições por motivos valorativos convencionados sob os moldes supersticiosos. O “distúrbio de comportamento” se caracteriza entre outras coisas, por ser ações muitas vezes inesperadas de alguns indivíduos. É comum no cotidiano da escola a transgressão das normas imposta sobre os educandos, entre tanto, a correção desses eventos geralmente se configura pela punição dos infratores na tentativa de inibir novas ocorrências. Se tratando de ensino-aprendizagem a punição inibidora retarda esse processo, portanto, sua utilização deveria ser repensada e, em casos de transgressões cometidas por educandos que apresentam “distúrbios de comportamento” estas punições poderão não só retardar como também agravar ainda mais o déficit desses indivíduos.

Para a promoção desse trabalho diagnosticamos que havia de se repensar, com base no que expomos acima, as formas de tratamento disciplinador – no bom sentido dessa palavra – dos educandos e, sobretudo, os que apresentam os “distúrbios de comportamento”. Desse modo,

optamos por ressaltar o tema no contexto da escola. As necessidades envolvidas para abordagem desse tema decorrem das experiências vivencias por alguns integrantes do projeto, curiosidade em aprofundamento do assunto, bem como, das urgentes necessidades de discutir o tema.

Esperamos alcançar um grau de conhecimento satisfatório para lidar com a questão levantada de modo que a escola e principalmente a sala de aula torne-se um lugar de inclusão das diferenças e que o conhecimento seja construído horizontalmente, ao invés de se reproduzir as mazelas presentes em nas sociedades-globais-modernas, tais como: discriminação, exclusão das minorias, violência etc. Portanto, os benefícios esperados por esse trabalho certamente proporcionara uma formação adequada para educadores em formação, capaz de enfrentar os novos desafios da escola contemporânea.

A escola ainda guarda heranças do modelo moderno de sociedade incidido no inicio do século XX. A relevância desse trabalho conjugara para os educadores formandos, as respectivas escolas em que atuarão e os futuros educandos uma abertura maior para integração das diferenças, nesse caso, os “distúrbios de comportamento”.

Vale ressaltar, por fim, que trataremos os “distúrbios de comportamento” de acordo com a definição dada pelo ministério da educação e cultura (Brasil, 1994) isto é:

“Manifestações de comportamentos típicos de portadores de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos que ocasionam atrasos no desenvolvimento e prejuízos no relacionamento social, em grau que requeira atendimento educacional especializado”. (p.13).

Estudos mais aprofundados possibilitam além de maior compreensão dos fatos que cercam o cotidiano escolar um suporte para que se iniciem possíveis mudanças no tratamento dado a alunos com distúrbios comportamentais.

## Objetivos

Objetivo geral: a partir de estudos bibliográficos, entrevistas de profissionais especializados no assunto e pessoas que convivem com experiências relativas aos “distúrbios do comportamento”, pretendemos fazer um breve levantamento sobre o histórico do tema e promover uma exposição oral que contribua para aclarar os aspectos característicos dessa deficiência.

### Objetivos específicos:

Elaborar um levantamento bibliográfico sobre “distúrbios de comportamento”;

Realizar entrevistas com professores, psicólogos, coordenadores pedagógicos que vivenciam ou conhecem profundamente o assunto;

Redigir e esquematizar um painel explicativo que posso ser exposto para os interessados no assunto;

## Procedimentos metodológicos

Esse trabalho consistirá em leituras e compreensão da bibliografia encontra sobre o tema

Realização de entrevistas com especialistas sobre o assunto

Visita a instituição especializada

Entrevista com professores

Apresentação oral da pesquisa realizada

## Breve histórico das deficiências

Ao tratar do tema “distúrbios de comportamento” percebemos a importância de obter conhecimentos, ainda que sucintos, sobre a relação de pessoas que apresentaram alguma deficiência em contextos históricos passados. O conhecimento de fatos ocorridos anteriormente, muito contribui para a compreensão dos acontecimentos presentes, tornando-se possível verificar e identificar possíveis mudanças nas relações e na evolução das sociedades.

Reportando-nos ao passado, e nos situando em diferentes épocas, é possível constatar que as pessoas com necessidades especiais, durante muito tempo, foram hostilizadas e repudiadas pela sociedade. Na vida do homem primitivo, não se tem muitos indícios de como o homem se relacionava com as pessoas que apresentavam deficiência, mas tudo indica que elas não conseguiam sobreviver devido ao ambiente hostil da terra. Vale destacar, que os grupos eram nômades e necessitavam deslocar-se constantemente para sobreviver. No Egito Antigo, evidências arqueológicas indicam que as pessoas com deficiência integravam-se a diversas classes sociais.

Na Grécia, há indícios de que as crianças que apresentavam deficiências eram sujeitas a eliminação, que ocorria em forma de exposição, abandono ou atiradas de um aprisco de cadeias de montanhas. Em Esparta, os gregos dedicavam-se a arte da guerra, desta forma, aqueles que nasciam “disformes” eram eliminados.

Em Roma, as leis não favoreciam aos que nasciam com deficiência e os pais eram autorizados a matar as crianças que nasciam com essas características. Muitas vezes, os pais também abandonavam seus filhos e os que conseguiam sobreviver eram explorados e mal tratados.

Com o surgimento do cristianismo, a doutrina era voltada para o amor e a caridade entre as pessoas, desta forma, o cristianismo combatia determinadas práticas contra pessoas com deficiência. A partir do século IV surgiram os primeiros hospitais de caridade que abrigava pessoas com deficiências.

Na Idade Média, as pessoas com deficiências eram tidas como possuídas por forças malignas e castigadas por Deus. As crianças que sobreviviam eram separadas de suas famílias e ridicularizadas pelos demais. Na Idade Moderna, surgem novas idéias e possibilidades de novos pensamentos.

Na contemporaneidade, muito já se conquistou, no entanto, ainda há muito por fazer. Vários aspectos ainda precisam ser mudados e repensados em prol das pessoas com deficiência, distúrbios de aprendizagem ou qualquer outra situação que venha a interferir na vida social e na construção do desenvolvimento intelectual dos sujeitos.

## Visita a instituição especializada/ CRI- Centro de Reabilitação Infantil

O Centro de Reabilitação Infantil- CRI é um órgão do estado vinculado a Secretaria Estadual de Saúde Pública, fundado em 12 de julho de 1990 na cidade de Natal no estado do Rio Grande do Norte. A unidade atende crianças e adolescentes, portadores de deficiências físicas, mentais, sensoriais ou múltiplas, prestando serviço na área médico - ambulatorial, em estimulação precoce e reabilitação.

A visita objetiva conhecer melhor o universo de pessoas com distúrbios comportamentais, de forma que facilite a identificação de pessoas com as características de distorções comportamentais. A entrevista foi realizada com uma psicóloga, uma psicopedagoga e uma fonoaudióloga. Durante a conversa, foi aplicado um questionário com objetivo de esclarecer e encontrar definições para o “distúrbio de comportamento”. O diálogo com profissionais, nos permite perceber que o “distúrbio de comportamento” aparece na criança como um sinal de

que as coisas em ambientes como(família, ambiente escolar, grupos sociais) não estão bem. Ao ser encaminhada ao especialista, primeiramente é feita uma entrevista com os pais, em seguida com a criança, fazendo uma análise detalhada sobre o comportamento da criança.

A psicopedagoga esclarece que os alunos com distúrbios de comportamento e que interferem durante a aula, são mais vistos. Aqueles que apresentam distúrbios, mas são quietinhos, muitas vezes não são percebidos pelos professores. E provavelmente, chegarão a fase adulta despercebidos do problema.

De acordo com a fonoaudióloga da instituição, a criança por apresentar-se dispersa, apresenta dificuldade de aprender a fala, já que é necessário que ela observe o outro falando (a boca), para aprender como é o movimento. Isso acarretará um grande problema de aprendizagem.

### Questionário de pesquisa sobre o distúrbio de comportamento

O que seria o distúrbio de comportamento?

A maioria das definições baseia-se em critérios de que as crianças com distúrbios de comportamento revelam comportamento inadequado para idade, o que resultará em conflito social, infelicidade pessoal e fracasso escolar.

Quais são os tipos de distúrbios de comportamento?

Distúrbio de conduta- É aquela que desafia a autoridade, é hostil, cruel, maliciosa, agressiva e tem poucos sentimentos de culpa.

Ex: hiperativas, inquietas e hipercinéticas

A criança retraída- Extremamente dependente e fica deprimida com facilidade

- Ex: ansiosas, segregadas, sensível e submissa

A dimensão imaturidade- Assemelham-se a crianças às vezes rotuladas de autistas ou pré-psicóticas.

A criança com agressão socializada- Apresenta relações sociais, geralmente envolvidas com gangue, com comportamento errado e criminoso.

Como identificar uma pessoa com distúrbios de comportamento?

Avaliação dever vir, de dois contextos diferentes;

Habilidades sociais devem ser consideradas;

Informações relativas à criança devem vir de varias pessoas de diferentes áreas;

Avaliação psicológica do comportamento do aluno.

Ao identificar os distúrbios de comportamento que atitude tomar?

Procurar especialistas para o tratamento.

### Entrevista de campo realizada com os professores

Partindo da necessidade de conhecer como os professores entendem e lidam com os estudantes que apresentam distúrbios de comportamento, foi realizado uma pesquisa em algumas instituições de ensino( públicas e particulares) na cidade do Natal.

Foram entrevistados 40 professores de diferentes níveis escolares, dentre escolas particulares e públicas. A entrevista buscava saber se os docentes sabiam responder o que é distúrbio de comportamento.

10 dos professores entrevistados não souberam opinar sobre o assunto, tratando o distúrbio de comportamento como loucura.

22 entrevistados responderam referindo-se aos alunos que atrapalhavam a aula, apresentando impulsividade e agressão.

18 professores responderam que distúrbios de comportamento são pequenos problemas em que o aluno deve ser encaminhado ao psicólogo.

Com base na entrevista realizada, percebe-se que muitos professores desconhecem o problema e não sabem identificá-lo. A situação, muitas vezes, caracteriza-se como simples rebeldia, indisciplina e desinteresse pelos estudos. Ao que se refere aos comportamentos exercidos por determinados alunos, é bem verdade que em um determinado contexto ele pode ser considerado aceitável.

“Quanto aos comportamentos, o mesmo pode ser considerado normal  
Em uma subcultura e desviante em outras”.

( Apud, Kauffman,1977;Mendonça,1990; Peterson, 1995).

Desta forma, o aluno torna-se um ser estigmatizado e sem perspectivas de melhorias, pois se não há diagnóstico, os estigmas e preconceitos não podem ser quebrados e as possíveis soluções e tratamentos tornam-se elementos distantes na vida destes sujeitos.

Então, verifica-se a importância de que o docente não apenas saiba quais conteúdos ministrar em sala de aula, mas também obter conhecimentos que o auxilie na identificação de transtornos psicológicos e emocionais do aluno, assim como conhecer o contexto social em que o aluno está inserido. Deve ser considerado que, “a existência de algo atípico da organização interna da criança, nos aspectos psicológicos, neurológicos e/ou neuropsicológico, quando associada a variáveis ambientais (grau de suporte familiar, qualidade das estratégias de disciplina e nível socioeconômico), leva a problemas de comportamento” ( webster-Stratton, 1997).

Como o professor pode oferecer apoio aos estudantes com distúrbios de comportamento?

Fornecendo instruções diretas e sistemáticas

Selecionando intervenções apropriadas, para situação ou a infração

Evitando punições

Elevar os alunos ao interesse e engajamento

Fazendo parcerias com as famílias e comunidades

## Conclusão

Realizar estudos sobre os distúrbios de comportamento no âmbito escolar, muito contribui para formação docente, pois é sabido que no cotidiano escolar e especificamente em sala de aula, diversos problemas e situações apresentam-se diariamente ao professor, e o mesmo não deve ignorá-los, mas conhecê-lo e encontrar a melhor maneira de fazer intervenções que venham a contribuir positivamente.

As pesquisas realizadas serviram de verdadeiras molas para superarmos nossos preconceitos iniciais, tais como: dificuldades imanentes a condição do deficiente em apreender conteúdos postos em sala de aula; a “incapacidade” de se estabelecer um processo

de ensino-aprendizagem com crianças que apresentam distúrbios de comportamento; todo desvio de condutas convencionadas socialmente serem fatores dos distúrbios de comportamento, etc. Entretanto, descobrimos que há muito mais estigmas negativos sobre essa deficiência do que limitações concretas para ela, ou seja, as limitações são muitas vezes impostas pelos preconceitos e não pela incapacidade dos indivíduos que apresentam algum distúrbio de comportamento.

Os “distúrbios de comportamento”, tais como: agressividade; atividades motoras excessivas; déficit de atenção; impulsividade ou falta de controle; hiperatividade (BRIOSO, et al. p. 162-163), provocam a construção de um novo espaço escolar, capaz de superar os princípios norteadores da modernidade, organização, normatização e uniformização. Instaurar uma nova organização social baseada da disagregação dos indivíduos requer uma verdadeira recodificação do processo ensino-aprendizagem. Essa é a luz que clareia a problemática explicitada nesse projeto, ou seja, sob o panorama de uma sociedade ainda excludente e que comportam instituições conservadoras das antigas morais supersticiosas. Estudar, portanto, os “distúrbios de comportamento”, correspondem direto com a máxima de Kant proferida aos jovens acadêmicos “ousem conhecer”.

#### Referências Bibliográficas

- BOLSONI-SILVA, Alessandra Turini. PRETTE, Almir Del. Problemas de comportamento: um panorama da área. In: Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva, São Paulo, Vol. 5, nº 2, p.91-103.
- BRIOSO, Angeles e SARRIÀ, Encarnación. Distúrbios de Comportamento. In: Desenvolvimento, Psicologia e Educação. (Org). Cézar Coll, Jesús Palacios e Alvoro Marchesi. Porto Alegre: Arte Médicas, 1995.
- GURGEL, Maria Aparecida. A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade. Disponível em [www.ampid.org.br/artigos/pd\\_historiaphd](http://www.ampid.org.br/artigos/pd_historiaphd). acesso em jul 2010.
- FREIRE. Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 9 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1988.
- CAVALCANTE, M. Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças. MARIA TERESA EGLER MANTOAN. Nova Escola. Índice da edição- maio 2005.

#### Educação no espaço não escolar: A diversidade social sendo respeitada

Érica Patrícia da Silva Galvão

[igodelanio@hotmail.com](mailto:igodelanio@hotmail.com)

Universidade Estadual do Rio Grande do Norte

A educação como facilitadora da aquisição de conhecimentos diversos, insere-se muitas vezes em ambiente não escolar, que proporciona assim a inclusão de diversidade social

de muitas crianças. Diversos Programas de cunho sócio educativo elaboram estratégias que promovem a elevação da construção de novos paradigmas, levando a criança a aceitar sua diversidade social, não deixando que ela seja um empecilho para seu processo de adquirimento de conhecimentos e formação de cidadania.

Nesse sentido os Programas sócio educativos que proporcionam a inserção da diversidade social de crianças, especificamente crianças em áreas de risco e com baixa renda. Cria-se diante deles um olhar, onde realizam igualdade de oportunidades, desenvolvendo como foco principal conhecimentos múltiplos. Mostrando que a diversidade social dessas crianças não pode ser um obstáculo para a aquisição de mudanças em sua vida social e escolar.

Diante disso para Gadotti (1992), “A equidade em educação significa igualdade de oportunidades para todos poderem desenvolver suas potencialidades”. A educação vem a vincular a aceitação das crianças a sua diversidade social pois a partir do momento em que temos acesso ao conhecimento passamos a nos aceitar, desta forma a educação se torna um instrumento facilitador nessa perspectiva de inclusão a diversidade social dentro de um espaço não escolar. Para Perrenoud, (2000):

As diferenças fazem parte da vida, nada podendo funcionar sem elas, as quais ocorrem em parte em nível inconsciente, ao saber das circunstâncias, de maneira automática, e mais (...) essa forma de diferenciação voluntaria, tange simultaneamente às relações entre sujeitos singulares e, através deles às relações entre as culturas em que se insere. Perrenoud, (2000).

Portanto este artigo tem o interesse de mostrar o quanto à educação no ambiente não escolar, mais especificamente Programas de apoio sócio-educativo, tem a capacidade de melhorar a qualidade de vida de crianças e adolescentes, que moram em área de risco, contribuindo assim para a formação social, educacional e pessoal, dessas crianças. As diversidades sociais que as mesmas enfrentam em uma sociedade, o fato das mesmas estarem as margens da sociedade situadas em comunidades afastadas da cidade de Assu/RN, fazem com que elas se tornem discriminadas e tenham comportamentos marginalizadas, consequência de suas situações sociais que podem levá-las a terem formações educacionais e sociais, sem sucesso.

Através de observações da organização de Oficinas educacional, cultural e esportiva realizados no Programa de Criança sócio-educativo, com crianças e adolescentes de 7 a 16 anos, podemos perceber que a educação pode se desenvolver de diversas formas, visto que a mesma tem a capacidade de causar mudanças e melhorias de vida, de crianças que por vigência do seu contexto social muitas não tem acesso a oportunidades de conhecimento. Assim o espaço não-formal sugeri uma construção de conhecimentos e valores, contribuindo para a transformação da sociedade no sentido de torná-la menos desigual e mais democrática, refletindo sobre formas de inclusão e valorização da diversidade social, de modo que os sujeitos desfrutem das possibilidades que os Programas sócio-educativos oferecem em específico o Programa de Criança Petrobras-Assú.

## A diversidade social

Desde a antiguidade grupos, comunidades e povos procuraram afirmar suas identidades em contraposição aos demais. Parece paradoxal, mas ao se pensar em identidade, um dos elementos fundamentais é a diferença. Nesses casos, a diferença é utilizada como justificativa para a dominação daqueles que possuem mais poder e da subordinação dos demais. Partimos do pressuposto que vivemos em sociedade e, portanto, estabelecemos relações uns com os outros.

Nós nos construímos na convivência social e estabelecemos relações com os outros. O indivíduo, segundo Bourdieu (1992), é um ator socialmente configurado em seus mínimos detalhes. Os gostos mais íntimos, as preferências, as aptidões, as posturas corporais, a entonação de voz, as aspirações relativas ao futuro profissional, tudo seria socialmente constituído. Diante disso vimos às diferenças como algo único que é construído pelo próprio indivíduo como forma de firmar sua autonomia. As diferenças surgem para justamente separar todos, levando o indivíduo a ter sua própria personalidade e seu próprio contexto de vida.

E ao se tratar de diversidade social vimos que diferença e diversidade têm o mesmo significado, porém a Diversidade social refere-se a expressões culturais, diferenças físicas, de gênero, étnicas, crenças modos de vida, classes sociais, papéis sociais etc. tudo isso se trata do que é a diversidade social. Tratarmos de diferença de classes sociais e especificamente classe menos favorecida, diretamente as de crianças e adolescentes que moram em área de risco. Quando falamos em área de risco nos referimos à violência, prostituição e tráfico de drogas, riscos esses que acentuam a diversidade social dos mesmos. Para que a inclusão social seja bem sucedida, as diferenças desses sujeitos devem ser reconhecidas como um recurso positivo. A diversidade social existente deve ser reconhecida e capitalizada para fornecer oportunidades de aprendizagem em todos os sentidos, dentro do ambiente não formal, promovendo assim a inclusão desse contexto social muitas vezes discriminado.

### **A Educação como mediadora da inclusão da Diversidade Social**

Em uma sociedade excludente, podemos perceber que a educação é o elemento essencial para a melhoria de vida de crianças muitas vezes vistas como meros reprodutores de um sistema de marginalização causada pelas desigualdades sociais existentes, gerada a partir de um contexto social de vida desajustado devido a conflitos de sua própria realidade cotidiana. Diante disso vimos à educação como o meio que permeia o processo de direitos humanos a todo e qualquer cidadão, podendo construir assim uma sociedade igualitária e inclusiva. Segundo, Freire (1996) a “educação é o mecanismo necessário para superar a desigualdade” nesse sentido a vida de crianças e adolescentes que vivem as margens de riscos como prostituição, drogas, vandalismos entre outros, podem ser mudados, a diversidade social que elas enfrentam, justamente por estarem vivenciando todos os dias esses riscos, podendo ser evitados ou até mesmo amenizados, através da educação exercida mesmo de maneira informal, vimos que a superação de dificuldades, problemas e conflitos, podem acontecer a partir do momento em que uma criança desse contexto de vida, tem o acesso à educação.

Educação essa proporcionada em um espaço não escolar, de forma interessante, instigante que tem a preocupação em oferecer algo que provoque o avanço de vida social e escolar. Reconhecer que a educação é transformadora e que a postura do sujeito diante de um processo de construção do conhecimento em espaço informal, vai conduzi-lo até uma perspectiva de vida social, cultural e escolar positiva diante da situação que se encontram é crucial na realidade de vida marginalizadora no qual se encontram.

“A aprendizagem da assunção do sujeito é incompatível com o treinamento pragmático ou com o elitismo autoritário dos que se pensam donos da verdade e do saber articulado”. (FREIRE, 1996, p.42). Diante disso podemos perceber que a aquisição de conhecimento, o acesso a educação é direito de todos, por isso ao discutirmos a inserção da mesma em um espaço não escolar, observamos a importância de uma didática centralizada em promover essa educação que leva de diversas formas a expansão de conhecimento.

A Educação em um espaço não-formal tem a incumbência de desenvolver um processo de aprendizagem que gera a conscientização dos indivíduos para a apreensão de seus valores, possibilitando a oportunidade de conhecimento de mundo, culturas existentes, e compreensão do meio social e do ambiente em que vive, por meio da participação em atividades coletivas, desenvolvidas no espaço como Programas sócio-educativos. A aprendizagem e o exercício de novas práticas, novos comportamentos provocados pela educação, desenvolvida de múltiplas formas se concretiza em tudo, na formação do individuo, por isso a multiplicidade de ações realizadas para desenvolver o conhecimento, deve organizar-se em atividades sistematizadas ampliadas em grupos, com metodologias que funcionem em aspectos relevantes ao processo de aprendizagem dos múltiplos conhecimentos, nesse sentido educação não-formal em direitos humanos deve articular o conhecimento popular ao conhecimento acumulado historicamente pela humanidade.

### **Ações transformadoras: Processos de desenvolvimento e aprendizagens no espaço não-formal**

Realizado dentro do espaço não-escolar as práticas de construção de múltiplos conhecimentos desenvolve-se através do Programa de Criança Petrobrás, localizado na cidade de Assú/RN, atendendo a 60 (sessenta) participantes, divididos em dois grupos com 30 (trinta) participantes em turnos alternados manhã/tarde. Programa esse que possibilita a crianças e adolescentes a perspectiva de uma melhoria de vida no que concerne a valorização da diversidade social que os mesmos se encontram. O respectivo programa de educação não-formal possibilita o respeito à igualdade e à diferença, fomenta valores éticos e cívicos, além de contribuir para a mudança no quadro cultural e social dos participantes. Nesse sentido as atividades realizadas dentro desse programa são desenvolvidas por meio de estratégias e metodologias trabalhadas em uma perspectiva interdisciplinar através de oficinas e no confronto com a realidade de cotidiano dos participantes, levando em consideração a valorização da diversidade social dentro dos seus conhecimentos prévios, gerando mudanças nas atitudes e práticas dos participantes, adotando assim valores vinculados a solidariedade e a cidadania.

As ações sócio-educativas concernem em favorecer para os participantes a transformação e a mediação de conhecimentos, através de 05 (cinco) oficinas que são: Informática, Música e Teatro, Acompanhamento escolar, Histórias e Poesias e Prática desportiva, todas trabalhadas com planos pedagógicos, de cunho a realizar uma prática que ofereça aos participantes 05 (cinco) tipos de conhecimentos e ao mesmo tempo promover mudanças sociais e educacionais. Nesse sentido as oficinas realizadas nesse espaço inserem a diversidade social de crianças desprivilegiadas de uma realidade social e educacional digna. Assim cada oficina ao ser planejada possui objetivos e conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais que são canal para possibilitar as ações transformadoras e de aprendizagens.

Nesse sentido é relevante citar em que as oficinas contribuem para a transformação da sociedade no sentido de torná-la menos desigual e mais democrática em vigência da vida dos participantes:

- Sendo a Oficina de informática um símbolo da modernidade, vimos que a mesma oferece aos participantes o contato com a evolução tecnológica no mundo

informatizado, levando o acesso a novas tecnologias e se tornando um instrumento de aprendizagem e ação no meio social, a partir desse acesso, os participantes despertam mesmo que precoce escolhas para o seu futuro profissional, pois relatos de um dos participantes nos mostraram o desejo do mesmo em ingressar na área da computação ao atingir a maioridade.

- As Oficinas de Música e Teatro, Histórias e Poesias são trabalhadas de forma lúdicas e culturais, existindo uma gama de conteúdos a ser desenvolvidos, percebemos que as mesmas despertam o interesse cultural e artístico, a valorização artística é aflorada, como também o gosto pela leitura é intensificado se tornando um viabilizador de mudanças no desenvolvimento pessoal, onde o comportamento de alguns participantes se molda, ou seja, antes aquele que se rotulava agressivo, hoje se apresenta mais sensível e dócil, diante da prática cultural ao se deparar com atividades que proporcionam o momento da importância e capacidade do indivíduo. Como o Ajudante do Dia, estratégia que requer comportamentos de cidadania para os participantes ser escolhido para auxiliar a atividade nas oficinas, diante desse requisito os mesmos reconhece a necessidade de mudar seus comportamentos, pois vêem que é de certo modo relevante ser Ajudante do Dia.
- No que concerne a Oficina de Acompanhamento escolar, sendo O Programa de Criança Petrobras um espaço não informal, essa oficina tem a preocupação em auxiliar os participantes em suas dificuldades mais específicas diante da escolar normal, partindo de atividades lúdicas que promovam o aprendizado através da brincadeira, utilizando de jogos didáticos, educativos que facilitam a melhor compreensão dos conteúdos. Ao declarar que “No Programa eu aprendo me divertindo, é melhor que na escola”, um dos participantes, admitiu que a metodologia que estava sendo trabalhada era realmente benéfica, causadora de novos rumos de aprendizagem.
- Assim a Oficina de Prática Desportiva, se torna uma auxiliadora em questões de disciplina e respeito mútuo, pois sendo a mesma desenvolvida através de jogos atléticos, jogos recreativos e esportes olímpicos que traduzem um mecanismo facilitador da prática do aprimoramento do que se refere a valores e ética.

Assim o ato de mediar o conhecimento aos participantes nessa perspectiva se realiza de forma mais instigadora e comprometedora da aquisição de conhecimento. A diversidade social se torna respeitada, através da oportunidade de participação dos mesmos no Programa de Criança Petrobrás. Segundo Freire (FREIRE, 2006, p.388), “a paz se cria, se constrói na construção incessante da justiça social”. Nesse sentido a educação não-formal decorre assim em uma construção da democracia, da cidadania, da paz, do desenvolvimento e da justiça social, de modo a garantir a inclusão social e a dignidade humana.

## **Considerações finais**

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria” (FREIRE, 1996, p.160),

Com a realização desse trabalho podemos perceber que a inclusão social deve ser refletida em uma perspectiva onde os sujeitos participem de seu grupo social e usufruam as possibilidades que as instituições oferecem, viabilizando a construção de culturas, políticas e práticas inclusivas por isso dependerá de nós enquanto educadores entender os sujeitos enquanto sua diversidade. É importante que saibamos desenvolver capacidades e habilidades de crianças e adolescentes muitas vezes esquecidos em sua condição, e por isso nada melhor como Programas sociais que propagam a educação desenvolvida de múltiplas formas a esses sujeitos excluídos da sociedades muitas vezes devido a sua condição marginalizada.

Diante disso ao realizar esse trabalho percebemos que se faz necessário investimentos em projetos deste cunho, visto que, a educação não-formal, oferece outras possibilidades diferentes das escolares, pois não desenvolve práticas escolares mais sim de apoio sócio-cultural e sócio-educativo aos participantes.

Sabemos que as mudanças muitas vezes levam um tempo para acontecerem, as mudanças que hoje não veremos serão germinadas no futuro, pois o que é importante ser feito no que concerne à valorização e reconhecimento da diversidade social do sujeito, podemos dizer que somente a educação será a provocadora dessa ação. Cabe salientar que o surgimento da educação não-formal não se dá com o objetivo de ocupar o espaço ou substituir o papel da educação formal e da informal, mas para dividir e partilhar os diferentes fazeres desse novo tempo.

## **Referências**

BORDIEU, Pierre. *A reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa. 34<sup>a</sup> ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996

PERRENOUD, Phillippe. Pedagogia diferenciadas das intenções a ação. Trad. Patrícia Chittoni Ramos, Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. Disponível em <<http://www.lurdes.prosaevverso.net>>. Acesso em: 18 ago. 2010.

## **A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

**Maria Betania Soares Brito – Graduanda U.E.P.B**

**betaniavilar@yahoo.com.br**

**Mythia Williane Ferreira Freitas – Graduanda U.E.P.B**

**mythiaferreira@hotmail.com**

O estudo aborda a temática sobre “A importância da formação docente no processo de ensino-aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos”.

O ensino de jovens e adultos foi criado no Brasil, com a finalidade de formar homens e mulheres que possam exercer sua cidadania dando oportunidade igualitária de trabalho na forma reparadora, tendo o compromisso de oferecer uma educação de qualidade, para estes que em tempo hábil não usufruíram deste direito.

Antigamente, a educação era vista como um importante meio de se inserir na sociedade que era altamente excludente. Assim se travava uma luta constante em busca da educação. O saber seria um tipo de elo para que ocorresse a socialização, a construção, conscientização e participação dos indivíduos na sociedade. Esses objetivos os levavam a se desenvolver de forma mais intensificada no processo de estudo.

Sendo assim, a educação é uma maneira de intervir no mundo, e logo a alfabetização é uma etapa de suma importância no processo de formação das pessoas para que possam ter autonomia em uma sociedade e em um mundo como o nosso.

No Brasil, boa parte da população ainda é analfabeta, mesmo com todos os progressos na área, devido ao difícil acesso a escola. Para tentar mudar esse quadro, o governo federal lançou em 1940, um programa com o objetivo de alfabetizar essas pessoas, o Ensino Supletivo que hoje é denominado E.J.A (Educação de Jovens e Adultos). Desse período para frente, foram criados pelo governo federal vários programas, como é o caso do BRASIL ALFATETIZADO E DO ACELERA BRASIL. Tais programas são de suma importância para os países subdesenvolvidos, países esses que tem um índice elevado de adultos ainda não alfabetizados e para combater essa defasagem a Educação de Jovens e Adultos está sendo cada vez mais inserida na educação do Brasil.

Para isto é primordial que os profissionais desta área estejam capacitados para atender as especificidades das pessoas com quem se irá trabalhar. Diante disso, este estudo fará uma análise sobre o nível de formação dos profissionais do E.J.A, buscando transmitir por meio de observações desenvolvidas em estágio, a realidade do cotidiano e do pensamento que vigora atualmente neste campo educacional. Para tanto é necessário sabermos em que nível de conhecimento se encontra os professores do EJA e se os mesmos continuam a se especializar através das formações continuadas, pois estes pressupostos são de suma importância e relevância para a compreensão do desempenho dos alunos bem como entendermos de que forma tem se dado o processo ensino-aprendizagem. Desta forma o eixo norteador deste estudo foi baseado nos efeitos da formação docente na construção da aprendizagem da educação de jovens e adultos. Para tanto objetivamos identificar qual o tipo de formação dos professores que atuam na E.J.A, observando se a falta de estrutura profissional é um fator que leva a evasão escolar.

O presente estudo é de grande importância já que nele destacaremos fatores positivos e negativos em relação à formação dos Professores da E.J.A(Educação de Jovens e Adultos). Ao longo da pesquisa, teremos como questão norteadora saber em que medida a formação específica dos professores de EJA tem sido necessária e qual a relevância desta formação para um melhor desempenho dentro das salas de aulas.

O estudo é relevante, pois através dele, buscamos conhecer a forma de ensinar a jovens e adultos, fazendo através desse conhecimento uma reflexão crítica para que possamos buscar uma didática diferenciada e com isso obtermos uma alfabetização satisfatória nos diversos níveis educacionais.

Para uma melhor compreensão do tema estudado e com o intuito de obter um aprofundamento no âmbito educacional adotamos como metodologia o estudo de caso, nos amparando em questionários abertos e em entrevistas, que foram realizadas com 6 professores e 6 alunos, assumindo cunho exploratório. A coleta de dados foi realizada em uma escola do município de Campina Grande.

De acordo com essa perspectiva nos amparamos nos questionários abertos e na entrevistas, tanto com professores como com alunos, que assumiu cunho exploratório, a fim de vermos de diferentes perspectivas as visões e opiniões dos professores e alunos.

Durante o desenvolvimento educacional, o professor é tido como o maior agente do processo ensino-aprendizagem. Diante disso sua formação acadêmica é um fator que deve ser levado em consideração. Por isso mesmo o profissional deve estar sempre envolvido em um processo de formação permanente. O professor com uma formação acadêmica adequada saberá desenvolver os conteúdos didáticos de forma que venha facilitar a mediação na construção do aprendizado de seus alunos, e com isso, poderá obter melhores resultados. É preciso não esquecer que a experiência profissional deve ser levada em consideração para que o professor possa desenvolver métodos de ensino que o ajudem a trabalhar a realidade dos alunos na sala de aula, sem fugir de seus objetivos. Com isso poderá trabalhar na formação as transformações quem vem ocorrendo na sociedade e no mundo.

Podemos ver como exemplo os professores da Zona rural, onde:

Pode-se facilmente constatar que, principalmente na zona rural, boa parte das professoras do ensino básico é composta de profissionais dos mais variados ramos da produção e dos serviços que dedicam, também, parte e somente parte, do seu tempo ao trabalho da docência. A maior parte do tempo é dedicada aos mais variados trabalhos, sejam eles desenvolvidos no próprio lar ou na lavoura, ou ainda em alguns ramos de artesanato, que impedem à professora de se dedicar, minimamente, aos trabalhos da escola, quanto menos entrar num processo de formação permanente (SANCHEZ, 1996. p. 106).

Diante disto, podemos ressaltar que os docentes da zona rural, não estão preparados como deveriam para estar em sala de aula, além de não terem tempo suficiente para ingressarem em um curso de formação permanente, fato este lamentável, porque mesmo os professores que tem uma vasta experiência, precisam de uma formação para ampliar seus conhecimentos, aprender didáticas, práticas e teorias que possam ser usadas em seu dia a dia, para se obter um bom desempenho de seus alunos, lembrando que é primordial refletir a prática à luz da teoria, para melhorar a prática pedagógica.

O educador deve exercer um domínio de conteúdo e para isso ele precisa está integrado em um curso especializado, onde saberá como interagir com cada indivíduo de acordo com a sua realidade. O professor que não tiver tempo, nem dedicação, ou até mesmo condições para se capacitar, também não terá um domínio perante seus educandos.

A realidade que temos hoje procede das várias dificuldades do passado, que derivava da falta de oportunidades, pois o trabalho no campo, as condições precárias e a história de vida de cada um era e ainda hoje é um empecilho no desenvolvimento cultural e educacional das pessoas que ali viviam. Portanto para se obter um bom nível de formação, os educadores devem procurar aprimorar-se cada vez mais no desenvolvimento de suas habilidades e de seus conhecimentos dentro de sua carreira acadêmica. Barilli (1998, p. 43) afirma a respeito do curso de formação que:

De forma geral, trata-se de um processo continuo e dinâmico, envolvendo cooperação pedagógica entre professores-orientadores, professores e demais profissionais do ensino, com assessoria permanente (presencial ou a distância) das agências formadoras, com visitas a uma aplicação prático-social elevando o nível de atuação

profissional, bem como o nível de ensino escolar (BARILLI, 1998, p. 43).

Isso nos leva a identificar que o profissional com um nível de formação mais elaborado e capacitado, saberá interagir na sociedade, de forma que venha a contribuir para melhorar o ensino, onde exista a troca de experiências como também existam espaços para diálogos entre os próprios educadores.

O importante para se dar uma base a uma pessoa é sem dúvida a forma pela qual se dá a construção do conhecimento através dos conteúdos, a forma como se dá a relação ensino-aprendizagem dentro do âmbito escolar e a interação professor-aluno. Logo se entende que os professores com uma melhor formação acadêmica tais como doutorado, mestrado, graduação, com certeza estarão melhores preparados e instruídos para ministrar de forma clara, concisa e eficaz o conteúdo dentro do seu espaço em sala de aula, do que um educador que ainda não tem essas instruções ou mesmo sequer concluiu o ensino médio que é um passo fundamental.

Os professores entrevistados possuíam graduação o que é um fator positivo embora alguns fossem graduados em outras áreas de atuação estavam fazendo especialização na área de educação o que demonstra um interesse para o exercício da profissão.

Sabemos que o nível de formação requer muito esforço para se chegar a um aperfeiçoamento, e também é necessário um investimento. Um profissional não deve só se dedicar a graduação, como se só isso bastasse, pois sabemos que o conhecimento é um processo contínuo. Diante disto, devem sempre procurar se especializar em alguma área que se identifique, ou seja, de seu interesse, e investir em recursos que os levem a um nível mais elevado de conhecimento e aprimoramento. Desta forma, as pessoas que estão atuando em sala e ainda não têm sequer uma graduação, estão atrasadas, e a melhor forma de reverter esse quadro é investindo e estudando para ingressar o mais rápido possível em uma universidade.

O maior objetivo para se obter um nível de formação adequado é justamente o investimento em torno da educação. As políticas públicas são um dos principais obstáculos nesse sentido. Se a educação fosse mais valorizada, se mais oportunidades de empregos surgissem, se cada profissional recebesse um salário digno de sua profissão (valorização do indivíduo) desse modo sim, o progresso estaria falando mais alto.

A especificidade de formação dos professores da E.J.A, vêm sendo um dos principais problemas, tendo como interferência as condições de trabalho, uma orientação qualificada, adequação de recursos e disponibilidade (falta espaço, tempo, materiais didáticos).

Ensinar com amor e dedicação é um dever dos profissionais e todo cidadão tem o direito a uma educação básica. Estamos cientes de que o nível de formação dos profissionais em educação do país em parte, é insuficiente e inferior ao que se deveria existir para se obter uma educação de qualidade, embora já tenham ocorridos alguns investimentos, o resultado ainda não é o esperado. Os governantes deveriam fazer um levantamento e através dos resultados que não é nenhuma surpresa, procurar encontrar uma solução para tal problema, levando em consideração que a maioria dos professores não tem seu real valor diante da realidade social, e principalmente os profissionais da E.J.A. que muitas vezes são professores, sem capacitação nenhuma. Sendo a E.J.A um programa de educação em parceria com o Governo Federal e as Secretarias de Educação municipais, que visa a erradicação do analfabetismo no Brasil, deveria existir mais investimentos e programas para alcançar este propósito. O fracasso escolar acontece pela falta de esclarecimento dos professores, sobre as necessidades que cada aluno possui e que muitas vezes são externos a sala de aula, por isso, é de fundamental importância uma reflexão sobre a questão do fracasso escolar, ANGELUCCI (2004, p. 61) afirma que:

O acento técnico dessa concepção de fracasso escolar fica patente na preocupação com a eficácia da prática pedagógica. Nesse contexto, ser bom professor significa ter formação técnica adequada; refletir sobre a prática; planejar as intervenções; estar motivado.

A falta de estrutura profissional é um dos fatores que leva ao fracasso escolar. É claro que o aluno também contribui para o seu fracasso, contudo se os professores fossem preparados e tivessem uma qualificação adequada e se os conteúdos fossem repassados de modo satisfatório, claro que esse quadro poderia ser diferente. Um professor totalmente desprovido de métodos eficazes não saberá distinguir se um aluno está com déficit na aprendizagem ou vem de origens psíquicas e como tratar o aluno se for este o caso.

Sabemos que diversos fatores interferem no desenvolvimento do nível dos professores, seja, falta de motivação, dificuldades, baixos salários, escolas precárias, falta de capacitação. O ideal é procurar aperfeiçoamento, divulgação, estímulo para o educador e para os futuros educadores. Como afirma Soares (2003, p. 132)

Há um desafio crescente para as universidades no sentido de garantir/ampliar os espaços para discussão da EJA, seja nos cursos de graduação, pós-graduação e extensão, sendo fundamental para isto considerar a produção já existente em Educação de Jovens e Adultos. É preciso ultrapassarmos os estágios a que chegamos, no sentido de buscar melhor definição dos conceitos e aportes teóricos que referendam as pesquisas em EJA, assim como seus procedimentos metodológicos.

Dentro do âmbito escolar, o professor é o agente principal no que se refere a construção do conhecimento dentro de sua sala, por isso o perfil do professor interfere no caráter escolar, pois dentre outros efeitos pode provocar a evasão dos alunos. Para que essa evasão não venha a acontecer, o ideal é ter um professor qualificado, que passe segurança a seus alunos, que dê motivação, seja competente e que saiba valorizar os conhecimentos que os alunos trazem à sala de aula. Infelizmente, nem sempre essas qualificações existem e justamente por isso o professor não é capaz de conseguir estabelecer a relação desejada com seus alunos, e esse fator, sem dúvida, ajuda para que aconteça o fracasso escolar.

De fato a formação de professores tem papel fundamental neste processo, pois é através dela que se formará um profissional reflexivo quanto às questões sócio-culturais com amplitude na multiculturalidade, na aceitação dos diferentes. Infelizmente durante muito tempo não se deu tal importância a educação de jovens e adultos, segundo nos diz Guidelli (1996, p. 126)

A educação de jovens e adultos foi vista no decorrer de sua história como uma modalidade de ensino que não requer, de seus professores, estudo e nem especialização, como um campo eminentemente ligado à boa vontade. Em razão disso, são raros os educadores capacitados na área. Na verdade, parece que continua arraigada a idéia de que qualquer pessoa que saiba ler e escrever pode ensinar jovens e adultos, pois ainda existem educadores leigos que trabalham nessa modalidade de ensino, assim como a idéia de qualquer professor é automaticamente um professor de jovens e adultos. Com esta falsa premissa não tem se levado em conta que para se desenvolver um

ensino adequado a esta clientela exige-se formação inicial específica e geral consistente, assim como formação continuada.

Em fala com uma das professoras entrevistadas foi possível detectar alguns problemas da evasão escolar, quando a mesma disse: “*são alunos que chegam cansados, desestimulados, com baixa estima e fracassos na vida pessoal, quando chegam aqui à noite se deparam com um método tradicional e sem contextualização do real, então se motivam apenas pela merenda e pela carteirinha de estudante que quando a recebem, em sua maioria, nem voltam mais.*” Abrantes (1991, p. 51 e 52), em seu discurso reitera esse pensamento quando diz que:

O aluno trabalhador que freqüenta as classes noturnas do supletivo normalmente já passou por várias experiências escolares. Essas experiências geraram no aluno sentimentos de incapacidade e desvalorização pessoal. Esses estigmas na escola autoritária são reforçados em várias situações da prática pedagógica do professor. (...) A baixa expectativa que o professor tem sobre o aluno também reforça a sua auto desvalia: aligeirar o conteúdo, porque o futuro lhe reservou apenas essa ‘chance’ de estudar: acreditar que esses alunos são menos inteligentes que os da escola particular; imaginar que jamais poderão ascender profissionalmente face à sua incapacidade intelectual.

As políticas públicas devem estar voltadas para estes aspectos, pois o ser enquanto estudante, é também um ser atuante na sociedade e se já em idade “extra escolar” tenta se reinserir na sociedade cabe a tais autoridades subsidiar recursos para que estes possam atingir seus fins já tão desesperançados pelo fracasso escolar que bloquearam, ainda que por um período de tempo suas chances de exercerem seus direitos a uma educação sistemática, ou seja a educação escolar, pois:

Receber o trabalhador-estudante, atuar frente a altos índices de evasão, desistência e/ou reprovações, enfrentar problemas relacionados à infra-estrutura, assim como conhecer melhor o professor que atua neste período são aspectos que deveriam fazer parte das preocupações daqueles que têm como objeto de estudo o Ensino Noturno. (COLTRO, 1994, p. 2)

Neste âmbito percebemos que não é suficiente o domínio do conteúdo por parte do professor, é necessário um envolvimento maior no que diz respeito aos aspectos sócio-culturais que envolvem o alunado, como a qualidade de vida, as dificuldades para se chegar a instituição escolar, o ambiente familiar, o preconceito, a falta de alimentação adequada, entre outros fatores que influenciam na falta de estímulo para conquistar a alfabetização. Um professor que atende esse público, precisa estar atento a estas questões, pois a construção da aprendizagem está intrínseca aos fatores externos e precisam ser trabalhados dentro de uma perspectiva pedagógica que vise uma relação entre o contexto vivenciado pelo aluno fora da escola e os conteúdos ministrados em sala de aula.

A partir da identificação dos níveis de formação dos entrevistados, pode-se constatar que os educadores tem procurado se aperfeiçoar e investir em sua formação educacional, mesmo que os salários não sejam tão bons e muitas das vezes os professores tenham que procurar outros empregos para obter uma renda maior. Notamos também que o interesse e o investimento relativo à formação tem sido feito pelos educadores, embora muitas tenham que

vencer diversas dificuldades para alcançarem tal êxito. Muitos saem de sua casa e até de sua cidade para estudar fora, o que causa assim tanto um desgaste físico como mental. Esforço esse extremamente necessário, pois vivemos num mundo de crescentes exigências e uma complexidade em uma busca constante de novos desafios para sua formação.

Os municípios têm certa preocupação com o nível de formação dos profissionais da educação, no entanto não dá suporte o suficiente para que os mesmos se capacitem cada vez mais, não oferecem mais cursos de capacitação para que o professor possa se atualizar cada vez mais. Dessa forma os próprios professores sentindo essa necessidade estão buscando caminhos e meios para um melhor aperfeiçoamento.

Através desse trabalho podemos perceber que a maioria dos educadores ou já são graduados ou estão cursando o nível superior. Em uma constante busca pelo saber, pelo domínio do seu território. Vale salientar que existe muito que mudar e o que aprender na tarefa de educar, para que esta venha a estar dentro de um quadro ideal, pois muitos educadores no Brasil ainda se encontram em um nível abaixo do esperado.

De acordo com os dados obtidos observamos que a evasão escolar não se dá apenas pelo professor, outros aspectos são enfocados bem como a estrutura da escola, dificuldades financeiras para se ter acesso a escola, mesmo pública, questões emocionais, trabalho, entre outras. Desta forma essa pesquisa foi relevante para nós enquanto educadoras, pois nos remete a reflexão de como é imprescindível a formação docente para sanar as dificuldades que estão presentes no cotidiano dos alunos da E.J.A, pois um professor bem preparado é capaz de criar meios que facilitem a construção da aprendizagem a partir dos interesses dos educandos, tornando desta forma o ensino interativo e significativo.

## REFERÊNCIAS

- ABRANTES**, Wanda Medrado. **A didática da educação básica de jovens e adultos : uma construção a partir da prática do professor.** Rio de Janeiro, 1991. 241p. Dissertação (Mestrado) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
- ANGELUCCI**, Carla Biancha, KALMUS, Jaqueline, PAPARELLI, Renata. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1 p. 51-72, jan/abri. 2004.
- BARILLI** – Eleomar C.V. Castilho . **Formação Continuada de professores. Por quê? Como? E Pra quê? Tecnologia Educacional.** Rio de Janeiro. Associação Brasileira de Tecnologia Educacional. V. 26/ 143). Out/Nov/Dez 1998.
- COLTRO**, Deborah Fatima Pire: **trajetória escolar, atuação profissional e concepções acerca do ensino noturno.** São Paulo, 1994.p. 142 (Mestrado em Psicologia da Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- GUIDELLI**, Rosangela Cristina. **A prática pedagógica do professor do ensino básico de jovens e adultos : desacertos, tentativas, acertos....** São Carlos, 1996. p.137 Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de São Carlos.

## DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA LEITURA E ESCRITA NAS SÉRIES INICIAIS.

Joice Mary do Nascimento Santos<sup>89</sup>

Estudante

<sup>89</sup> Estudante do 7º período do curso de Pedagogia, no Centro de Educação-CE, da Universidade Federal da Paraíba-UFPB. Estagiária na área de leitura, escrita e operações matemáticas.

[Joicemary\\_nascimento@hotmail.com](mailto:Joicemary_nascimento@hotmail.com)

UFPB

Waldízia Kíssia Batista Olegário<sup>90</sup>

Estudante

[kissiaclick@hotmail.com](mailto:kissiaclick@hotmail.com)

UFPB

## Resumo

O presente projeto que se encontra em andamento tem como objetivo, identificar as dificuldades de aprendizagem, encontradas nas séries iniciais do ensino fundamental. Como objetivo específico se pretende, apontar as principais dificuldades nas séries iniciais para aquisição da leitura e da escrita, bem como analisar o processo de aquisição, conhecer e estudar como é adquirida a leitura e a escrita por meio de um levantamento bibliográfico que aborde a aprendizagem. Será utilizada neste projeto a pesquisa descritiva e interpretativa, pois a descritiva, objetiva conhecer e interpretar a realidade sem nela interferir para modificá-la, enquanto a interpretativa deriva do conhecimento básico dos processos interpretativos e cognitivos inerentes à vida social, e envolve o estudo da linha qualitativa que ajuda a identificar questões e entender porque elas são importantes. O estudo esta sendo desenvolvido por meio da pesquisa qualitativa, considerando que esta abordagem proporciona resultados significativos na área educacional, no sentido de oportunizar ao pesquisador uma visão mais ampla no cotidiano escolar além de produzir conhecimento e contribuir para transformação da realidade estudada.

**Palavras-chave:** Dificuldades de aprendizagem. Séries Iniciais. Leitura. Escrita.

---

<sup>90</sup> Estudante do 7º período do curso de Pedagogia, no Centro de Educação-CE, da Universidade Federal da Paraíba-UFPB. Estagiária do projeto de apoio pedagógico em João Pessoa - PB.

## **1. INTRODUÇÃO**

Afinal, porque alguns alunos não aprendem? O que o professor deve fazer para ajudar estes alunos? Estas são questões bastante complexas que intrigam e inquietam grande parte dos docentes. As Dificuldades de Aprendizagem (D.A.), como o próprio nome já diz, referem-se às dificuldades apresentadas por alguns alunos de assimilar conhecimentos acarretando deste modo, déficits de aprendizagem.

É muito comum encontrarmos docentes inseguros e aflitos ao depararem-se com alunos portadores de D.A., sendo assim, este foi o principal motivo pelo qual optamos por, este tema que decorre da nossa experiência como estagiárias na Rede Pública Municipal de João Pessoa - PB nas séries iniciais do Ensino Fundamental, no qual ao mesmo tempo, nos deparamos com as dificuldades de aprendizagem dos alunos e com os questionamentos dos educadores sobre como melhorar a prática e evitar o fracasso escolar. Muitos docentes procuram investir em uma formação continuada, realizando cursos, assistindo palestras, para manterem-se atualizados. Alguns se sentem limitados pela sua formação, desta forma são incapazes de transformar a própria prática.

A pesquisa pretende promover a reflexão sobre problemas reais de aprendizagem, buscando identificar qual a concepção do professor das séries iniciais frente à criança que apresenta dificuldades em seu processo de construção do conhecimento e contribuir na formação continuada dos profissionais da educação e demais pessoas envolvidas no sistema educacional para que os mesmos tenham uma melhor compreensão deste processo e assim busque ampliar conhecimentos na área, objetivando compreender melhor as Dificuldades de Aprendizagem na Leitura e na Escrita, visando intervenções adequadas que propiciarião o melhor desenvolvimento dos alunos.

Portanto, a opção por essa temática levou em consideração que esse estudo poderá oferecer uma visão baseada na realidade que envolve a relação do professor – aluno com as dificuldades de aprendizagem.

Foi refletindo estes aspectos que surgiu esse tema. Acreditamos que será de grande importância à realização desta pesquisa na intenção de poder realizar os conhecimentos aprendidos com os educadores da escola que atualmente estagiamos, bem como de outras que venhamos a trabalhar durante a nossa vida profissional.

Esperamos que nossa pesquisa seja de grande relevância para o conhecimento e para trazer benefícios à sociedade, de maneira que provoque reflexões e favoreça novas pesquisas e decisões mais eficazes à educação.

## **2. AS PRINCIPAIS DIFICULDADES ENCONTRADAS**

As dificuldades de aprendizagem são comuns em todas as camadas sociais, porém, é nas crianças desassistidas que esse problema ganha contornos mais evidentes, pois é aí que nos defrontamos com a falta de um diagnóstico na fase inicial de um problema. Geralmente, se é feita uma avaliação, só ocorre tarde, depois que a criança já está se alfabetizando, uma vez que a linguagem escrita é sistematizada, bem como o pensamento lógico matemático serão requisitos pela escola. O uso do termo Dificuldades de Aprendizagem só se formalizou a partir de 1963, porém, o movimento de estudo remonta ao ano de 1800. (Cruz, 1999, p.19).

A área da educação nem sempre é cercada somente por sucessos e aprovações. Muitas vezes, no decorrer do ensino, nos deparamos com problemas que deixam os alunos paralisados diante do processo de aprendizagem, assim são rotulados pela própria família, professores e colegas.

É importante que todos os envolvidos no processo educativo estejam atentos a essas dificuldades, observando se não são momentâneos ou se persistem há algum tempo.

Professores podem ser os mais importantes no processo de identificação e descoberta desses problemas, porém não possuem formação específica para fazer tais diagnósticos, que devem ser feitos por médicos, psicólogos e psicopedagogos.

O papel do professor se restringe em observar o aluno e auxiliar o seu processo de aprendizagem, tornando as aulas mais motivadas e dinâmicas, não rotulando o aluno, mas dando-lhe a oportunidade de descobrir suas potencialidades.

A criança com dificuldades de aprendizagem é aquela que apresenta bloqueios na aquisição do conhecimento, na audição, na fala, leitura, raciocínio ou habilidades matemáticas. Estas desordens são intrínsecas ao sujeito, presumidamente, devido a uma disfunção do sistema nervoso central, podendo ocorrer apenas por um período na vida.

Reconhecendo a importância de se discutir acerca das dificuldades de aprendizagem referentes à leitura e a escrita objetiva-se através deste, apresentar alguns direcionamentos significativos voltados ao estímulo, da capacidade do aluno desenvolver a prática da leitura e escrita um dos preponderantes ao caminho da aprendizagem, até porque o aluno encontra-se inserido no contexto que exige uma interpretação sistemática advinda do hábito de ler e escrever.

Por se apresentar como uma barreira no processo, a leitura se difunde através de textos, que fogem um pouco da capacidade do aluno, posto que, são cansativos, desatualizados e apresentam muitas vezes uma linguagem complexa, o que dificulta seu acesso à leitura e suas manifestações.

Neste contexto, compreendendo a necessidade de se desenvolver a leitura como uma das etapas do processo educativo enfatizando-se os aspectos principais norteadores da pesquisa voltada ao enfrentamento dessa problemática e seu redimensionamento, no contexto pedagógico.

O dia a dia apresentado pelos alunos que ingressam nas séries iniciais, mostra-se preocupante, considerando que a cada momento, o educador encontra-se diante de alguns obstáculos, principalmente quando se refere à leitura e suas interpretações.

Essa dificuldade embora comum se difunde em outras, como interpretação de textos, ditado, cópia etc., o que numa linguagem atual se reporta às técnicas de redação.

Entende-se que cada aluno apresenta sua dificuldade, alguns tem bloqueios para escrever, expressar suas emoções, falar etc. nesse contexto, o professor precisa estar atento a essas dificuldades, a fim de criar mecanismos para seu enfrentamento, reconhecendo que na fase inicial, a criança absorve o que lhe é repassado e incorpora valores que no decorrer da vida escolar, se contemporizam com outros, podendo gerar conflito ou dificuldades.

### **3. SE SOMOS PROFESSORES E OS ALUNOS ESTÃO EM NOSSAS ESCOLAS, EM NOSSAS SALAS DE AULA. O QUE FAZER?**

Trabalhando com todos os conhecimentos, com toda dedicação, os princípios da normalização e individualização do ensino, buscando compreender e identificar essas dificuldades optando pela compreensão ao invés de excluí-los. Esta é uma visão que tenta superar a concepção patológica tradicional dos problemas escolares que se apóia em enfoques clínicos centrados nos déficits dos alunos e em tratamento psico-terapêuticos em anexo aos processos escolares.

Partindo dessa realidade constatada que todos os alunos são diferentes, tanto em suas capacidades, quanto em suas motivações, interesses, ritmos, evolutivos, estilos de aprendizagem, situações ambientais, etc., e entendendo que todas as dificuldades de

aprendizagem são em si mesmas contextuais e relativas, é necessário colocar o acento no próprio processo de interação ensino/aprendizagem.

Sabendo que este é um processo complexo em que estão incluídas inúmeras variáveis: aluno, professor, concepção e organização curricular, metodologias, estratégias, recursos. Mas, a aprendizagem do aluno não depende somente dele, e sim, da metodologia usada pelo professor adequando-se ao nível que o aluno apresenta em cada tarefa de aprendizagem.

Colocando, também, a nossa dúvida em relação a essas “dificuldades de aprendizagem”, que foi o ponto chave para que fosse escolhida essa discussão. Dúvida essa que leva a questionar se essas dificuldades na verdade são de ensino ou de aprendizagem. Sabendo que ambas estão juntas e anda no mesmo nível.

Devemos ter em mente que nem todos aprendem da mesma maneira, que cada um aprende a seu ritmo e em seu nível. Precisamos criar novos contextos que se adaptem às individualidades dos alunos, partindo do que cada um sabe de suas potencialidades e não de suas dificuldades.

#### **4. DIDÁTICA: FATOR DE SEUS POTENCIAIS**

De acordo com Blin (2005) sem subestimar o efeito de fatores externos à escola, variadas pesquisas sobre a eficácia do ensino tem demonstrado a influência dos professores e da maneira como conduzem a ação pedagógica, não somente sobre a forma como se dá a aprendizagem dos alunos, mas também sobre o modo com que se comportam em aula.

O conhecimento dos processos associados ao ato de aprender e uma prática didática capaz de facilitá-los pode minimizar grande parte dos problemas e dos rótulos colocados nos alunos com “dificuldades de aprendizagem”.

Segundo Perrenoud (2001) pode-se duvidar que, mesmo em uma classe tradicional em que se pratica o ensino frontal, que o professor se dirija constantemente a todos os alunos, que cada um deles receba a mesma orientação, as mesmas tarefas, os mesmos recursos. E, coloca três motivos para isto:

- O professor interage seletivamente com os alunos e, por isso, alguns têm, mais que outros, a experiência de serem ouvidos ou questionados, felicitados ou repreendidos. Pergunta ele: quanto à comunicação não verbal, como ele poderia ser padronizado?
- Mesmo nessas classes tradicionais, muitas vezes o trabalho é realizado em grupos, e o professor circula como um recurso para atender os alunos.
- A diversidade dos ritmos de trabalho pode levar ao enriquecimento ou ao empobrecimento das tarefas. Assim, sempre há aqueles que terminam primeiro e têm tempo para brincar, ler, enquanto outros demoram para terminar e é preciso esperá-los.

Coloca ainda o autor: “Se considerarmos o currículo real como uma série de experiências, chegaremos, grosso modo, a uma conclusão evidente: o currículo real é personalizado, dois indivíduos nunca seguem exatamente o mesmo percurso educativo, mesmo se permanecerem de mãos dadas durante anos”.

O que Perrenoud deixa claro, é que individualização de itinerários educativos é possível para os professores, pois ao invés de uma individualização deixada ao acaso, “pode ser feita uma individualização deliberada e pertinente dos percursos educativos às diferentes características, às possibilidades, aos projetos e às necessidades diferentes dos indivíduos”.

Alunos que reprovam vários anos na mesma série são mais comuns do que se pode imaginar. Essas crianças sentem que a escola não foi feita para eles e se evadem. Segundo Freire (1999, p.35), “os alunos não se evadem da escola, a escola é que os expulsa”. Quem realmente falhou o aluno ou a escola? Esses alunos reprovados retornarão no ano seguinte?.

Uma criança curiosa que está descobrindo o mundo e suas possibilidades não progrediu nada em um ano, dois ou três... Isto nos faz questionar o atual sistema de ensino, pois, parece-nos que busca uma produção em série e com isso apenas evidencia as diferenças sem nada fazer por elas.

Vários autores, como Sara Pain, Alicia Fernández, Maria Lucia Weiss, chamam atenção para o fato de que o maior percentual de fracasso na produção escolar, de crianças encaminhadas a consultórios e clínicas, encontram-se no âmbito do problema de aprendizagem reativos, produzido e incrementado pelo próprio ambiente escolar. (WEISS et. Al, 1999, p.46)

É importante considerar que a escola deve valorizar os muitos saberes do aluno, e que seja oportunizado a ele demonstrar suas reais potencialidades. A escola tem valorizado apenas o conhecimento verbal e matemático, deixando de fora tantos conhecimentos importantes para sociedade.

O sentimento de pertença deve ser estimulado, alguém acuado, jamais vai demonstrar as potencialidades que possui. Tornando o ambiente escolar acolhedor, aceitando a criança como ela é oferecendo meios para que se desenvolva, já é uma garantia de dar certo o trabalho em sala de aula. É necessário que os profissionais da educação adotem uma postura ética em relação ao aluno, que assim como eles convivem em uma sociedade excludente.

Portanto, diversificar as situações de aprendizagem é adaptá-las às especificidades dos alunos, é tentar responder ao problema didático da heterogeneidade das aprendizagens, que muitas vezes é rotulada de dificuldades de aprendizagens.

## **5. DIFICULDADES DE APRENDIZAGENS EM ALUNOS DITOS "NORMAIS".**

O esquema de desenvolvimento é comum a todas as crianças, mas vários fatores contribuem para que crianças com a mesma faixa etária perfeitamente normais comportem-se de maneira diferente e criem obstáculos no aprender. Os fatores vão desde diferenças de caráter, questões físicas e ambientais do próprio sistema de ensino. Levando em consideração os diversos fatores que desencadeiam um problema ou distúrbio de aprendizagem, é preciso considerar a criança como um ser social dotada de cultura, linguagem e valores específicos, bem como suas condições de vida familiar e não se preocupar apenas com uma anomalia. Dessa forma:

Distúrbios de aprendizagem estão mais ligados a fatores orgânicos. Os problemas de aprendizagem estão mais ligados às questões emocionais, sociais e familiares. As dificuldades de aprendizagem estão mais ligadas ao processo de aprendizagem normal e podem ser decorrentes de oscilações que marcam a diferentes etapas do desenvolvimento, mas podem ter como causa uma inadaptação a uma metodologia, ou a uma relação mal estabelecida com a escola ou professor" (AUREDITE, 2001, p.35).

O aluno pode-se tornar apático, não se interessar pelas atividades, não realizar as tarefas previstas, nada perguntar, não respeitar professor e colegas, tornar-se agressivo, briguento ou uma criança retraiada. O professor deve contar com seus próprios conhecimentos para detectar as dificuldades de aprendizagem que surgem dentro da sala de aula. Para isso é necessário que esteja mais atento e mais consciente de sua responsabilidade como educador. Pois "é o modo de agir do professor em sala de aula, mais do que suas

características de personalidade, que colabora para uma adequada aprendizagem dos alunos". (GRAPPA, p. 115)

É necessário que o professor observe cada aluno cuidadosamente durante as atividades realizadas em classe, bem como na relação entre os colegas, observando seus comportamentos, conversando com o grupo, investigando as causas de forma ampla, o que envolve vários aspectos, inclusive o próprio método de ensino, para que possa descobrir o que está comprometendo a aprendizagem e criar meios que possam auxiliar o desenvolvimento de forma significativa.

## 5.1. MOTIVAÇÃO

Sem motivação não há aprendizagem, por mais que o professor se esforce para ensinar de mil maneiras diferentes e interessantes, se o aluno não estiver motivado ele não vai aprender. Não adianta o aluno estar amadurecido ou ter experiências anteriores favoráveis. Recompensas e punições também não resolvem se o aluno não quiser aprender. A motivação é a base para a aprendizagem.

Antes do inicio de qualquer processo de aprendizagem, é preciso ver quais as motivações do aluno e procurar adequar à aprendizagem a tais motivações. Quanto mais motivado o aluno, mais disposição terá para aprender, e melhores serão seus resultados. Uma parte importante dessa motivação reside no interesse do aluno naquilo que ele está aprendendo. Quando o aluno aprende algo que tem interesse para sua vida quotidiana, isso adquire maior significado para ele e torna-se imediatamente identificado como formação útil. Nessas circunstâncias, ele aprende melhor.

Uma das principais tarefas para professores é provocar interesse e envolvimento no assunto até quando os estudantes não estiverem inicialmente interessados nele. O objetivo é fazer o aluno passar da motivação externa para a motivação interna, pois a motivação que decorre de um genuíno interesse em aprender é muito mais duradoura e valiosa do que a que provém do interesse de aprender apenas para ganhar uma recompensa. Contudo os professores não são responsáveis pela motivação de seus alunos. Eles podem apenas encorajar por palavras e ações. A motivação real vem de cada indivíduo.

## 5.2. FATORES QUE INTERFEREM NA APRENDIZAGEM

Existem inúmeros fatores que podem provocar um problema ou distúrbio de aprendizagem. São considerados fundamentais:

- a) Fatores orgânicos – Saúde física deficiente, falta de integridade neurológica (sistema nervoso doente), alimentação inadequada etc.
- b) Fatores psicológicos – Inibição, fantasia, ansiedade, angústia, inadequação à realidade, sentimento generalizado de rejeição etc.
- c) Fatores ambientais - o tipo de educação familiar, o grau de estimulação que a criança recebe desde os primeiros dias de vida, a influência dos meios de comunicação e outros.

Nota - se que há vários fatores que exercem influência na aprendizagem dos alunos. Deve-se refletir em todos e não colocar toda a culpa nas crianças ou nos responsáveis e repensar na prática pedagógica. Esses fatores dividem em orgânicos, psicológicos e ambientais.

A proposta do sistema educacional brasileiro é dar, para cada criança, a oportunidade de aprender tanto quanto sua capacidade permitir. O que percebe, é que todos são capazes, não importa a sua deficiência.

Quem trabalha com crianças deve conhecê-las, não precisa ser especialista, mas precisa ter conhecimentos básicos sobre o que é uma criança. Seus aspectos biológicos, psicológicos e sociais. A partir do momento que o professor perceber qualquer comportamento estranho no aluno, tentar resolver ou encaminhá-la para os canais competentes tais como: gestores da escola, família, sociedade, especialistas e outros.

De acordo com alguns estudos feitos comprehende-se que a criança depende do meio em que vive. Se for criada no ambiente conturbado, seu desenvolvimento escolar estará prejudicado, tais como: falta de interação, inquietação, timidez, fobia, agitação, retardamento mental...

No estabelecimento de ensino, o professor deve estar sempre atento às etapas do desenvolvimento do aluno, pois cada etapa necessita de uma atenção especial, facilitando a aprendizagem, atribuindo confiança e afeto ao aprendiz.

Segundo Piaget, são quatro as etapas de desenvolvimento:

a) Sensório-motor b) Pré-operatório, c) Operatório-concreto, d) Operatório formal.

Período sensório motor - vai do nascimento até aproximadamente os dois anos de idade. Os esquemas sensório-motor são construídos a partir de reflexos inatos (o de sucção, por exemplo), usados pelo bebê para lidar com o ambiente. Dentre as principais aquisições do período sensório-motor, destaca-se a construção da noção "eu", através da qual a criança diferencia o mundo externo do seu próprio corpo.

**a) Período pré- operatório-** marcado pelo aparecimento da linguagem oral, por volta dos dois anos. Nessa fase, a criança é capaz de interiorizar ações, porém, diferente do pensamento adulto, porque nesta fase a criança é muito egocêntrica.

**b) Período operatório-** concreto- por volta dos sete anos de idade é a etapa do pensamento lógico e das atividades concretas.

**c) Período operatório formal** - a partir dos treze anos de idade; nessa fase, o pensamento se torna livre das limitações da realidade concreta; é a fase da liberação do pensamento, das amarras do mundo concreto. Permitirá ao adolescente pensar e trabalhar, não só com a realidade concreta, mas também com a realidade possível. (1997, p.20).

## 6. CONCEPÇÃO DE LEITURA E ESCRITA E DIFICULDADE

O crescimento da leitura é um processo evolutivo e contínuo em dupla direção. Em primeiro lugar, o aluno aumenta progressivamente sua capacidade para ler o material cada vez mais específico em conteúdo o que exige um incremento de vocabulário especial de cada matéria, uma maior capacidade para adaptar as técnicas da leitura, as exigências do texto e a compreensão de matérias cada vez mais referenciadas. As características de um bom leitor começam a desenvolver-se desde as primeiras experiências de leitura no aluno.

O conteúdo primordial do ensino da leitura é ajudar a aluno a chegar a ser tão bom leitor tanto quanto possível. Para isso é imprescindível que o professor em todos os níveis escolares dirija a aprendizagem até determinadas metas muito concretas e específicas, que constituem o objetivo real do ensino da leitura.

A escrita é um instrumento de grande capital para o registro e comunicação de idéias, considerada fundamentalmente uma destreza de tipo motor que se desenvolve gradualmente à medida que o aluno progride na sua vida escolar. Tradicionalmente a escrita era concebida como uma arte, como caligrafia.

O seu ensino deve ser em conjunto com os aspectos da linguagem. Com a leitura, o aluno aprende a reconhecer palavras que mais tarde há de reproduzir. Começa escrevendo palavras soltas para continuar depois com frases numa intenção de comunicar suas idéias.

Esta atividade requer o uso correto dos sinais de pontuação para separar as unidades de pensamento, elementos básicos da composição. Por outro lado, a aptidão ortográfica depende da qualidade da escrita.

O ensino da escrita deve ser feito de tal modo que sua aprendizagem faculte o aluno a obter êxitos nas suas necessidades gráficas escolares e extra-escolares. Em geral, os alunos sentem desde a mais tenra idade a necessidade da escrita como meio de expressão. A atividade do professor é ajudá-los a desenvolver uma grafia fluida, fácil e legível.

A leitura e a escrita possuem múltiplos significados e valores na nossa cultura. Ler pode significar desde atribuir sentido, numa acepção mais ampla, até a simples decodificação. Podemos falar de leitura de mundo, de imagens, de símbolos, de palavras, de livros etc. podemos relacionar a leitura com ensino formal e livros e também com leitura do céu, dos astros, dos rastros deixados por um animal. O mesmo acontece com a escrita: escreve-se do mundo, deixando registros que podem ser diferentes produções culturais – ou escreve-se apenas com as letras? São diferentes concepções, que supõem, para cada grupo, uma valorização distinta. Como o sujeito se coloca sendo leitor e escritor do mundo e no mundo?

O professor poderá desenvolver atividades em salas que mostrem que a leitura e a escrita têm muitos significados e funções e que possibilitam novas descobertas, ampliam as possibilidades de pensar, de conhecer e de registrar o mundo. No dia-a-dia da sala de aula, o professor poderá mostrar que ler é uma das chaves para entrar em outros mundos: reais ou imaginários, possíveis ou impossíveis.

Com as crianças alfabetizadas, o professor deve procurar informar-se há quanto tempo elas são leitoras, com quem aprenderam a ler, se gostam e o que gostam de ler. As respostas vão revelar o espaço da leitura agradável na vida delas. Conhecendo o que lêem por prazer, o professor vai poder mostrar projetos de leituras com esses textos, propor rosas de prosa para partilharem suas leituras, criar uma biblioteca de leituras mais significativas para trocarem entre si. É importante que o professor garanta um espaço para a leitura e a escrita descomprometida, sem o peso do dever, da obrigatoriedade e da nota. É importante perguntar também se alguém lê e/ou escreve para si mesmo ou para outros. Assim, o professor vai saber que práticas de leituras e de escritas são partilhadas. O professor deverá propiciar momentos de leitura coletiva de textos. É importante ler, para os alunos, diferentes tipos de textos literários, notícias de jornal, textos informativos de diversas áreas. Os alunos também podem ler para os outros. A escrita deve vir dentro de seus usos reais: escreve-se alguma coisa para alguém, com uma função específica, como, por exemplo, uma carta um amigo ou um parente, um conto para fazer parte de um livro da classe etc.

Deste modo, aprender a ler e escrever, é um dos primeiros passos a dar pela criança, logo nos primeiros anos de escolaridade, para que no futuro possa ser um cidadão adulto, verdadeiramente livre e autônomo nas suas decisões. Embora a maioria das crianças aprenda a ler e escrever sem dificuldades, para outras, o processo pode ser lento e apresentar barreiras difíceis de ultrapassar.

Quando uma criança ingressa no 1º ano a sua primeira tarefa é aprender a ler e escrever. Embora esta criança já tenha aprendido uma série de coisas, e neste há uma expectativa maior por parte dos pais e dos professores. Porém a leitura e a escrita são habilidades que exigem atenção da criança. Por isso toda criança encontra dificuldade na aprendizagem da leitura e da escrita. Pois a leitura e a escrita exigem dela novas habilidades que até o momento não faziam parte de sua vida.

Uma das habilidades novas que o 1º ano requer da criança é que ela tome consciência dos fonemas é a menor unidade sonora que pode afetar o significado de uma palavra. As crianças, geralmente encontram dificuldades para dividir as palavras em fonemas.

No entanto, algumas crianças têm mais dificuldades do que outras. No processo de aquisição da leitura e da escrita, algumas crianças se saem melhor e outras pior do que esperaríamos, a partir de seu nível intelectual. Há crianças cujo processo é muito melhor do que o esperado, mas infelizmente há aquelas cujo seu progresso é muito pior do que seria esperado. As crianças disléxicas pertencem a esse grupo, ou seja, são crianças que tem um grau de dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita muito maior do que se esperaria a partir do seu nível intelectual.

Essas crianças embora com as mesmas oportunidades oferecidas às outras crianças precisam de uma motivação maior para aprender a ler e escrever.

## **REFERÊNCIAS:**

PERRENOUD, Philippe. A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.  
FERREIRO, Emilia. Com todas as letras. 9 ed. São Paulo: Cortez, 1992.

NUNES, Terezinha [ex al]. Dificuldade na aprendizagem. Cortez Editora, 1992.

NUNES, Terezinha. Dificuldade na aprendizagem da leitura, Teoria e prática. 2º edição. São Paulo: 1997.

REGO, Teresa Cristina. Uma Perspectiva Histórica cultural da Educação. 10º ed. São Paulo: Editora Vozes, 1999.

QUELUZ, Ana G. A pré-escola centrada na criança. São Paulo: Pioneira. 1972.

GADOTTI, Moacir. Uma só Escola para todos. Caminho do escolar: Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

BAMBERGER, Richard. Como Incentivar o Hábito de leitura. São Paulo: Ática, 1991.

CÓCCO, Maria Fernandes e HAILER, Marcos Antônio. Didática da Alfabetização. São Paulo: FTD, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 19º ed. São Paulo; Cortez, 1994.

WEISS, M. L. L. Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. Rio de Janeiro: DP & A, 1997.

BLIN, Jean-François. Classes difíceis: ferramentas para prevenir e administrar os problemas escolares. Porto Alegre: Artmed, 2005.

FREIRE, Paulo. A Educação na Cidade. São Paulo, SP: Cortez, 3ª ed, 999.

AQUINO, Julio Croppa. Relação professor-aluno. São Paulo: Summus, 1996. V. 42

# **FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE: ELABORANDO SABERES E CONSTRUINDO NOVAS COMPETÊNCIAS**

Autora: Graduanda Maria José Faria de Oliveira

Bolsista PROEX-UFRN- CERES

masefaria@yahoo.com.br

Co-autora: Tânia Cristina Meira Garcia

Professora Pesquisadora - UFRN-CERES

tania\_cristina2005@yahoo.com.br

## **1 Considerações iniciais**

A sociedade brasileira vive processos rápidos de mudanças, e isso reflete de modo significativo no meio educacional. A revolução tecnológica, com a introdução, em escala crescente, da informática, das experimentações genéticas, das telecomunicações, tem mudado bastante a vida das pessoas, cabendo aos profissionais da educação, a tarefa de acompanhar, participar e formar cidadãos capacitados para lidarem com as novas tendências, continuidades e rupturas que ocorrem em seu meio.

Nessa perspectiva, formar cidadãos ativos tem exigido dos profissionais o desenvolvimento de novas habilidades e competências na sua forma de trabalho e desempenho do seu papel, no preparo para, além de ensinar, definir e programar estratégias de ensino diversificado e flexíveis que atendam às exigências atuais.

Dessa forma é preciso que se tenha uma formação atualizada, que os pedagogos estejam conscientes do seu papel perante os novos desafios impostos na sua práxis docente. Por isso, as universidades precisam dispor de projetos envolvendo a pesquisa e a extensão oferecendo embasamentos teórico/práticos para o atendimento diferenciado no meio educacional, Franco (2001), despertando nos alunos a curiosidade e a descoberta de novos métodos de ensino contribuindo no seu desenvolvimento acadêmico e profissional garantindo também, aos graduandos as condições de produção de conhecimentos necessária para o desempenho do seu papel.

Por outro lado buscar o conhecimento em outros contextos é essencial na aquisição de competências tendo em vista que a academia não é o único meio disponível para esse fim. Nesse sentido, os profissionais da educação devem estar abertos a uma qualificação comprometida com o seu desenvolvimento pessoal e profissional, tendo em vista os novos espaços de atuação que vem sendo ampliados a cada dia, tanto no setor formal, não formal e informal de educação.

## **2 Os profissionais da educação e os espaços de trabalho**

As ações educativas em contextos não escolares reforçam o entendimento que a educação deixou de ser exclusiva ao ambiente da sala de aula e da escola. Libâneo (2007, p.26), afirma que “não há uma única forma nem um único modelo de educação, a escola não é o único lugar onde ela aconteça e talvez nem seja o melhor, o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante.”

Partindo dessa abordagem, podemos perceber a educação como um processo que está ao alcance de todos, sendo mediada em vários lugares e nas complexas modalidades formais e não formais de educação.

Encarar novas fronteiras no desenvolvimento das ações é uma missão inovadora para aqueles que desejam ir mais longe. Sair do anonimato e ganhar novos espaços de atuação passou a ser um fator positivo para os profissionais, tendo em vista a gama de conhecimentos adquiridos e as experiências formativas vivenciadas em outros contextos.

As novas necessidades formativas e a abertura de diferentes espaços asseguram para estes uma nova identidade voltada para o desempenho de outros papéis e para o exercício de várias funções tornando-se um agente transformador no enfrentamento dos desafios que surgem na atualidade.

Segundo Franco (2001), a complexidade que assume a sociedade atual faz com que alargue a intencionalidade educativa para diversos contextos, abrangendo diferentes tipos de formação necessária para o exercício profissional. Essa necessidade expressa faz com que o pedagogo desmembre de sua prática escolar e tome outros rumos extraescolares, todavia com o mesmo comprometimento e envolvimento com o trabalho educativo a ele colocado.

O papel do pedagogo é decisivo na formação pessoal e profissional das pessoas envolvidas, em todos os âmbitos, provocando um novo conceito e novas perspectivas quanto ao seu perfil e campo de ação.

Certo desse entendimento, nos últimos anos, os cursos de pedagogia tiveram o desafio de formar professores para atuar em diversos campos. Esse desejo exigiu do curso uma maior flexibilidade em seu currículo e adoção de novas propostas e métodos de ensino condizentes com as atuais perspectivas de trabalho que surgem para esse profissional dentro de uma vasta possibilidade de intervenção pedagógica.

### 3 Formação pedagógica na atualidade

A formação do pedagogo está voltada para o contexto formal das instituições escolares, mas, conforme está descrito nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), artigo Nº 2 da resolução CNE/CP Nº1, de 15 de maio de 2006, sua prática está para além deste espaço. De acordo com o artigo anterior, a formação em pedagogia licenciatura, aplica-se também a inserção profissional em outros espaços onde sejam necessários conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006, p.1).

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de ensino médio, na modalidade normal, e em cursos de educação profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Amparados por essa abertura, a formação do pedagogo rompe com um perfil profissional voltado apenas para o exercício em ambientes escolares tendo em vista que o crescimento do sistema escolar (federal, estadual e municipal), em face da amplitude que vão assumindo as diversas modalidades de práticas educativas na sociedade, vai requerendo uma variedade maior de agentes do processo educacional, Libâneo (2007)‑. Para tanto, é necessário um comprometimento com o trabalho educacional, competência e compromisso para com a educação. Como afirma Libâneo, (2007, p.61), pois, os espaços de atuação e as

realidades com que lidam são diferenciados e isso justifica a necessidade de formação de profissionais da educação não diretamente docente.

Diante disso, podemos entender que o este não é só um profissional docente, pois atua com prática educativa em diferentes espaços formais, não-formais e informais “portanto, reduzir à ação pedagógica a docência é produzir um reducionismo conceitual, um estreitamento do conceito de pedagogia” (LIBANEO, PIMENTA, 2002, P.30).

De acordo com a resolução do CNE/CP Nº 1 de 2006, o professor pode exceder os limites da escola, ganhando terreno nas áreas de planejamento, execução e avaliação de diferentes atividades educativas intencionais em todos os setores escolares e não escolares.

Assim, esse indivíduo está apto a desempenhar o seu papel de forma dinâmica e responsável nos vários setores: empresas, hospitais, museus, entre outros que carecem de intervenção pedagógica.

#### 4 políticas de formação docente

A educação existe em todos os lugares, e, através dela, o homem se faz humano. Ela é um instrumento de humanização que resulta da ação de todo o meio sociocultural entre seus membros, Brandão (1981). O objeto problema da pedagogia é a educação enquanto prática social. O pedagogo, como um elemento da prática educativa, tem um papel fundamental por se tratar de um profissional problematizador nesse processo.

A ampliação do conceito de educação, decorrente da diversidade social e educacional, afeta diretamente o campo da pedagogia em várias esferas da sociedade.

Nesse sentido, cabe ao curso de pedagogia formar seus alunos para o trabalho em diversos espaços, a fim de garantir a eficiência e a eficácia da sua ação, tendo em vista as novas demandas socioeducacionais que agora se apresentam.

Conforme a concepção histórico-social de educação, a finalidade educativa precisa estar subordinada aos interesses dos seus agentes sociais, Libâneo (2007). Para tanto, a pedagogia se encarrega de orientar essa prática de modo consciente, intencional e sistemático, em harmonia com as necessidades vigentes nas várias modalidades de educação.

O surgimento de novas formas educacionais, diferentes espaços de trabalho, e novos sujeitos do processo formativo/educativo desencadeiam nas instituições a necessidade de revisão e adequação nos modos de ensinar e programar seus currículos.

Formar profissionais, atualmente, significa proporcionar nova dimensão na busca de conhecimentos pedagógicos, condicionando os mesmos a repensar sobre suas práticas pedagógicas com instrumentos teórico-metodológicos que permitam um direcionamento na práxis docente.

Assim sendo, o curso de pedagogia- CERES destaca a intenção de uma formação integral compreendendo as várias perspectivas de atuação profissional evidenciando uma ação onde abarque a teoria e a prática de forma sintonizada com a pesquisa e a iniciação científica.

Atribuímos tais pontos a uma formação comprometida com a educação, abrangendo a formação do pedagogo para atuar com competência em vários setores da sociedade, para que os mesmos sejam capazes de identificar os problemas humanos e sociais, aplicando os conhecimentos absorvidos. Esta formação deve estar integrada com as demais funções referentes ao trabalho educacional.

O pedagogo deve engajar e deter uma postura reflexiva com capacidade em observar, inovar, aprender com os outros, com sua prática diária para atuar produtivamente diante das situações complexas. Para o alcance desses objetivos, o mesmo deve buscar uma formação sólida e comprometida com os interesses educacionais e pessoais.

Com esse propósito, o CNE/CP parecer 05/2005 aponta a necessidade de o curso de pedagogia abordar o exercício da docência e as diferentes funções do trabalho pedagógico em outros âmbitos além das escolas.

As pesquisas em torno da formação profissional apontam que alguns programas de qualificação têm contribuído para a melhoria da prática pedagógica de educadores que se veem em um processo de formação contínua onde há a introdução de novos programas, de novos meios de ensino e de novas tecnologias.

Dentre os programas de formação continuada, podemos perceber que a Universidade Federal do Rio Grande do Norte-CERES desenvolve, há alguns anos, projetos voltados à formação desses profissionais.

Um exemplo concreto de experiência de formação é o projeto “Formação e trabalho Docente: elaborando saberes e construindo novas competências”. Este projeto visa à formação do pedagogo em espaços diferenciados da sala de aula de acordo com a resolução N° 01 de 2002 e 2006, que dispõe acerca da formação de professores em nível superior.

Tal projeto está articulado à pesquisa e extensão, e conta com a prestação de serviços de alunos da UFRN-CERES, tendo como foco o desenvolvimento de atividades relevantes para a construção e o desenvolvimento de competências dos mesmos. As ações propostas estão fundamentadas no princípio em que a formação do profissional do ensino se dá a partir da organização das suas experiências diárias e de formação.

A importância desse tipo de atividade confere à experiência empreendida por estes projetos o fortalecimento do caráter social da universidade pública e sua inserção na comunidade.

Do ponto de vista da formação, o trabalho permite aos graduandos enriquecerem seus conhecimentos curriculares, reconhecendo as diferentes dimensões do trabalho pedagógico bem como a amplitude de atuação do pedagogo no mercado de trabalho.

As experiências a que nos referimos são adquiridas por meio de projetos vinculados ao já citado, são eles: CENÁRIOS DA PEDAGOGIA; o pedagogo no museu; CENÁRIOS DA PEDAGOGIA; pedagogia para a terceira idade e; CENÁRIOS DA PEDAGOGIA: classe hospitalar, todos desenvolvidos em espaços não escolares como o museu, hospital e casa da caridade em Caicó- RN.

#### 4.1 CENÁRIOS DA PEDAGOGIA: o pedagogo no museu

No contexto atual a formação do pedagogo pressupõe o desenvolvimento de competências e habilidades que qualifique esse profissional para atuar em espaços diferenciados de educação. A ampliação das práticas educativas para outros contextos faz com que o aluno tenha uma nova visão quanto ao seu papel e as diferentes possibilidades de ocupação nos mais variados setores. Nesse processo, o envolvimento com projetos de extensão possibilita ao graduando um contato com outras instituições oferecendo a eles a oportunidade de sair do espaço escolar para se inserir em um novo ambiente a fim de adquirir novas experiências formativas coerentes com as exigências atuais.

O projeto, Cenários da Pedagogia: o pedagogo no museu, Possibilita ao pedagogo uma prática em um ambiente diferente, Promovendo a oportunidade de formação e profissionalização para atuar em contexto fora do ambiente escolar, cuja ação pedagógica esta alicerçada na presença deste profissional no museu.

As atividades desenvolvidas neste local mostram um empreendimento formativo benéfico a toda comunidade envolvida, tendo em vista que os graduandos atuantes educam colocando em prática a concepção da educação como mediadora entre a sociedade e a escola, utilizando o acervo como material de apoio, imprimindo uma ação pedagógica que se fundamenta na

formação continuada do professor, na atenção ao ensino da história e no apoio ao desenvolvimento do processo de aprendizagem do aluno.

Esse projeto de extensão está voltado para uma educação patrimonial, propiciando a crianças, jovens e adultos um resgate a história local, instruindo quanto ao respeito ao patrimônio, a memória e a cultura. Nesse sentido o graduando executa seu trabalho auxiliando na formação de alunos vindos da escola regular de forma que ele reconheça o museu como espaço educacional, responsável pelo conhecimento a respeito da identidade nacional.

#### 4.2 CENÁRIOS DA PEDAGOGIA: pedagogia para a terceira idade

Os estudos e pesquisas direcionados a área de gerontologia tem registrado a importância das atividades pedagógica-educativa destinadas para os idosos como elemento importante na manutenção e desenvolvimento de uma vida saudável.

Com esse intuito o projeto, Cenários da pedagogia: pedagogia para a terceira idade entra em cena, objetivando oferecer um atendimento diferenciado específico para a terceira idade melhorando sua qualidade de vida. Esse projeto de extensão é desenvolvido na casa da caridade em Caico-RN, e também objetiva oportunizar ao pedagogo a experiência em um espaço extraescolar ampliando seu campo formativo, por meio de práticas educativas diferenciadas tendo a leitura, a recreação e a pinturas como eixo condutores das atividades pedagógicas.

A atuação nesse espaço exige que o pedagogo desenvolva competências e estratégias específicas para atender essa clientela, para tanto, é importante o conhecimento acerca da gerontologia a fim de conhecer melhor a terceira idade e definir as atividades adequada para os mesmos.

Contribuir para uma velhice bem sucedida tem sido a meta dos profissionais que atua neste espaço, por meio de atividades lúdico-recreativas e assistência afetiva promovendo uma velhice saudável. As práticas vivenciadas com os idosos possibilita um fazer pedagógico que ameniza a solidão, a falta da família, e favorece o desenvolvimento da memória, concentração, transformando sua casa em um ambiente dinâmico e prazeroso de viver.

#### 4.3 CENÁRIOS DA PEDAGOGIA: classe hospitalar

Cenários da Pedagogia: CLASSE HOSPITALAR Este Projeto de Extensão objetiva dar continuidade ao desenvolvimento de uma proposta pedagógica, em classe hospitalar, atendendo escolares em situação de internação, procurando fornecer orientações e suporte especializado para que vençam as dificuldades originárias do período de tratamento e internação bem como do período prolongado de afastamento da instituição escolar, bem como dar apoio aos acompanhantes oferecendo-lhes orientações primárias a sua da criança.

A educação ministrada neste ambiente fortalece o vínculo da criança com sua escola regular. Nesse sentido, as práticas educativas desenvolvidas no hospital oportunizam o enfermo a não se desligar totalmente da vida escolar. As atividades lúdicas favorecem a continuidade à escolarização, sendo, desse modo oferecidas: música, leitura, artes, entre outras atividades recreativas que permitem o exercício de habilidades e capacidades, ajudando a criança no processo de recuperação.

O trabalho em classe hospitalar se constitui como um espaço temporal diferenciado de mediação de aprendizagens, e isso requer uma visão mais ampla do profissional, demandando práticas pedagógicas que superem a ortodoxia dos processos atuais (MATOS e MUGIATTI 2007, p.115).

Nesse caso, a inserção dos acadêmicos em hospital integra duas temáticas, educação e saúde, em uma modalidade de ensino inovadora que é o atendimento educacional as crianças internadas, possibilitando a eles uma experiência valorosa na sua vida profissional, pois, além do trabalho voluntário, os graduandos de pedagogia ganham conhecimento que vão além da área de educação, competências indispensáveis ao exercício da carreira.

## 5 Considerações finais

Este Projeto de ações associadas apresenta um conjunto de atividades relacionadas ao ensino, a pesquisa e a extensão tendo como foco o desenvolvimento de atividades que objetivem a construção e o desenvolvimento de competências no âmbito da formação de professores nas áreas de Licenciatura em Pedagogia e História.

A formação do pedagogo, no contexto da ação interdisciplinar, acontece, hoje visando ao desenvolvimento de saberes e competências. A atuação destes em outros espaços ultrapassa a experiência escolar e atinge níveis diferenciados de educação. Assim, começa a surgir um novo pedagogo, com novas perspectivas de atuação quebrando antigos paradigmas sobre seu perfil.

As ações aqui mencionadas, revelam, ainda, as possibilidades do campo de atuação para o pedagogo, e isso pressupõe que ele tenha um conhecimento mais profundo sobre todos os espaços e modalidades em que venha a atuar. Daí a importância de uma reflexão acerca da formação para além da academia, voltada para o exercício profissional em museus, hospitalais e outras instituições emergentes que exigem do educador conhecimentos especializado condizentes com seu novo perfil social.

Atualmente, a ação do pedagogo em outros contextos possibilita aos seus alunos não só a escolarização, mas o resgate a vida, a saúde, a auto estima. Toda essa dinâmica está sendo acionada em âmbitos formais e não formais, além dos muros da instituição escolar.

Os projetos aqui apresentados é um exemplo concreto de políticas de formação eficiente uma vez que favorece o pedagogo na construção de conhecimentos valiosos para sua carreira profissional. Nesse caso a parceria da universidade com outras instituições não escolares reafirma a sua responsabilidade social para com seus alunos e a sociedade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRANDÃO, C.R. O que é educação. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRASIL. Conselho nacional dos direitos da criança e do adolescente. Brasília, 17 out. 1995. Seção 1, p. 319- 320.

\_\_\_\_\_. Ministério da educação e do desporto. Secretaria de educação especial, política nacional de educação especial, Brasília, MEC/SEESP, 1994.

\_\_\_\_\_ (1990). Lei n° 8.069, de 13/07: Dispõe sobre o estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências. Brasília: [s.e].

BRASIL, Conselho Nacional de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (1995). Direitos da criança e do adolescente hospitalizados. Resolução nº41, Brasília: Diário Oficial da União.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação (2002). Resolução CNE/CP, nº1 de 18/02: Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: Diário Oficial da União, 09/04.

\_\_\_\_\_ (2002). Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar; estratégias e orientações. Brasília: MEC/SEESP.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Para um currículo de formação de pedagogos: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2001.

GARCIA, Tânia Cristina, Trabalho docente, formação e profissionalização: o que nos revela o cotidiano do professor. Natal: EDUFRN, 2008.

LIBÂNEO, J.C. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, S.G. Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002. P. 11-57.

MATOS, E.L.M. (1998). O desafio ao professor universitário na formação do pedagogo para a atuação hospitalar. Curitiba: PUCPR [Dissertação de mestrado].

\_\_\_\_\_ ; MUGIATTI, Margarida Maria Teixeira de Freitas. Pedagogia hospitalar: a humanização integrando educação e saúde. Petrópolis/RJ: Vozes, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido (coord.). Pedagogia, Ciência Da Educação? Textos de José Carlos Libanêo... Et.al. – 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006. Acesso dia 28/04/2010:  
[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)

## **O LUGAR DAS BRINCADEIRAS INFANTIS NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: O QUE PENSAM AS PROFESSORAS**

Jacilene de Assunção França. Aluna do Curso de Pedagogia da Faculdade Maurício de Nassau. E-mail: [jacileneaf@yahoo.com.br](mailto:jacileneaf@yahoo.com.br)

### **Introdução**

Há muito que se sabe, por meio de estudos e pesquisas realizadas, que as brincadeiras exercem um papel indiscutível no desenvolvimento das crianças. Filósofos como Platão, Aristóteles, Quintiliano, Montaigne, Rousseau, Friedrich Froebel, entre outros, já destacavam a importância da brincadeira na educação de crianças. Conforme Kishimoto (2003), foi a partir dos estudos de Froebel que a brincadeira passou a fazer parte do centro do currículo da educação de crianças, e, pela primeira vez, elas brincaram na escola.

Para Froebel (2008), a brincadeira é o primeiro recurso no caminho da aprendizagem, ela não representa apenas diversão, mas um modo de a criança criar representações do mundo concreto e, assim, entendê-lo. Partindo desta concepção, percebemos que a importância das brincadeiras para o desenvolvimento dos pequenos vai além da diversão e prazer, pois elas auxiliam de modo significativo o processo de compreensão do mundo pela criança.

Piaget (1976), nessa mesma linha de pensamento, aponta que brincar deve ser o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança. Ele acredita que a brincadeira não é apenas uma forma de desafogo ou entretenimento para gastar energia das crianças, mas um meio em potencial que enriquece o desenvolvimento intelectual destas.

Bruner (apud KISHIMOTO, 1998), também reconhecendo tal importância, afirma que a brincadeira é uma situação privilegiada de aprendizagem infantil, em que o desenvolvimento pode alcançar níveis mais complexos.

Compreendemos, assim, com base nas visões de Froebel, de Piaget e de Bruner, que as brincadeiras contribuem preponderantemente para o processo de aprendizagens cada vez mais elaboradas. Sendo estas, portanto, componentes constitutivos imprescindíveis à formação das crianças.

Sobre o sentido do brincar para a criança, Benjamin (1984) nos diz que ela brinca e isso é o que a caracteriza. É da natureza de ser criança e, portanto, parte intrínseca do seu desenvolvimento. O brincar além de ser fonte de prazer e de diversão é, simultaneamente, fonte de conhecimento. São estas diferentes posições que nos levam a considerar o brincar uma atividade legítima e, por conseguinte, importante para a criança. Nesse sentido, uma prática educativa que se volta para as crianças deve valorizar o brincar no cotidiano da sala de aula.

É bem verdade que a temática *brincadeira infantil* vem sendo cada vez mais explorada por teóricos e estudiosos que pesquisam o desenvolvimento infantil e, por isso, temos hoje uma significativa produção teórica que afirma a relevância das brincadeiras na constituição dos processos de aprendizagem das crianças. Todavia, mesmo diante da disseminação de um discurso generalizado da “importância do brincar para a criança” (BRASIL, 2007, p. 34), presente na mídia e na publicidade produzidas para a infância, encontramos no contexto escolar esse elemento sendo bastante valorizado na educação infantil, em contrapartida, sendo considerada uma atividade de menor relevância nos anos iniciais do ensino fundamental, justificando a sua parca utilização neste.

Essa foi uma realidade que se tornou evidente para nós quando fomos realizar os Estágios Supervisionados I e II. Neles tivemos a oportunidade de vivenciar a realidade de uma turma de nível IV da educação infantil (crianças de quatro e cinco anos) e de uma turma

do 1º ano do ensino fundamental (crianças de seis anos). A professora da turma de educação infantil via as brincadeiras como parte integrante da rotina de sua sala; assim, as crianças que compunham a turma desta professora estavam em contato constante com as brincadeiras, quer na sala, no parque ou nos corredores. Já a professora da turma do ensino fundamental trabalhava em todos os momentos da rotina de sua sala com atividades reduzidas a lápis e papel, as quais tinham como finalidade a alfabetização dos alunos; estes, por sua vez, ficavam nas mesinhas individuais, enfileiradas, horas e horas fazendo as atividades. O brincar destes alunos aflorava apenas na hora do recreio. Nessa segunda realidade, utilizamos propositalmente o termo *aluno* porque é assim que passam a ser consideradas as crianças que ingressam no ensino formal (BRASIL, 2007).

Diante desta constatação, e tendo em vista a nossa convicção de que o brincar é uma atividade estreitamente associada à criança, à infância e ao desenvolvimento infantil, e considerando ainda que a criança dos anos iniciais está vivendo a fase de sua segunda infância, ocorre-nos à pergunta: Por que as brincadeiras infantis não são concebidas com função pedagógica no 1º ano do ensino fundamental?

Com base no documento do MEC sobre as orientações para o Ensino Fundamental de nove anos (BRASIL, 2007), a diminuição dos espaços e tempos do brincar na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, assim como sua pouca valorização neste, é decorrente de uma falsa idéia que se tem de que a brincadeira é uma atividade oposta ao trabalho, e, por isso, menos importante no Ensino Fundamental, uma vez que não se vincula ao mundo produtivo, não gerando, assim, resultados. Ainda conforme o mesmo documento é esta concepção que vai acentuar cada vez mais a diminuição do tempo e do espaço destinado ao brincar à medida que as crianças avançam nos anos do ensino fundamental.

A partir da experiência vivenciada nos estágios, assim como influenciada pelos estudos realizados na graduação - os quais nos levaram a refletir sobre a importância das brincadeiras para o desenvolvimento pleno das crianças -, fomos impulsionadas e motivadas a pesquisar as brincadeiras infantis no âmbito do Ensino Fundamental. É salutar, neste momento afirmar que o direcionamento dessa pesquisa para o 1º ano foi motivado pela atual configuração do Ensino Fundamental com a ampliação da escolaridade mínima de oito para nove anos de duração, instituída pela Lei nº 11.274/06, que foi promulgada no dia 06 de fevereiro de 2006, a qual inclui a criança de seis anos de idade no então ensino formal (BRASIL, 2007, p. 5).

Com a promulgação da referida Lei, a criança de seis anos, que antes fazia parte da educação infantil, passa a fazer parte do ensino fundamental, mais especificamente no primeiro ano deste. De fato, sua entrada nesse nível de escolarização implica algumas mudanças na sua vida escolar. No entanto, é preciso considerar que diante desta ampliação não podemos correr o risco de tratar e ver esta criança de outra maneira. Devemos respeitar o seu tempo único e fundamental que é o tempo de ser criança.

Para Lima (2009), a criança de seis anos vive uma das mais complexas fases do desenvolvimento humano, nos aspectos intelectual, emocional, social e motor. Tal desenvolvimento só será promissor se forem oferecidas condições qualificadas tanto pelo ambiente quanto pelos adultos que a cercam.

Em paralelo a essa visão, Winnicott (1975) reforça que o desenvolvimento do ser humano é um processo contínuo, tanto nos aspectos psíquicos, cognitivos, emocionais, corporais e relacionais. Assim ele enfatiza que se uma criança for privada do desenvolvimento pleno de qualquer um desses aspectos, ela poderá manifestar dificuldades pessoais à medida que cresça.

Diante do exposto acima, o qual é claro e enfático, afirmamos que não se deve perder de vista que as crianças de seis anos precisam ser atendidas nas suas necessidades básicas de aprender, de brincar, de explorar. Assim, o trabalho pedagógico também no 1º ano

precisa levar em consideração a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira. Pois, através da brincadeira, a criança tem a oportunidade de explorar o meio ao seu redor; desenvolver - e testar – habilidades físicas (correr, pular); vivenciar funções sociais nas brincadeiras de faz-de-conta (ser médico, motorista, professor), imitar gestos e atitudes do mundo adulto, experimentar sensações, conhecer regras sociais e também criá-las.

A brincadeira assim constitui-se, a nosso ver, um recurso educativo fundamental para a criança, pois fornece a esta a possibilidade de ser um sujeito ativo e construtor do seu próprio conhecimento, desafiando o seu pensamento, provocando desequilíbrio e proporcionando-lhe descobertas e invenções, e não a memorização mecânica, enfatizada em muitas outras atividades (BRASIL, 2007).

Nesse sentido, esta investigação teve como objetivo analisar que espaço as brincadeiras infantis têm na prática docente de professores do 1º ano do Ensino Fundamental. Para isto, utilizamos como procedimentos metodológicos para o trabalho de campo a entrevista semi-estruturada, a qual foi realizada com três professoras de escolas públicas do município de Macaíba/RN e três professoras de escolas particulares do município de Natal/RN.

A entrevista se insere “como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada” (CRUZ NETO, 1994, p. 57). Além da entrevista, também recorremos à pesquisa bibliográfica, a qual nos forneceu a base teórica para subsidiar este trabalho e para analisar as respostas das professoras entrevistadas que, por sua vez, vão nos fornecer dados relevantes para o desvelamento da temática em foco neste estudo.

Acreditamos que a relevância deste trabalho reside no fato de possibilitar àqueles que se ocupam da educação de crianças uma abertura para discussões acerca da importância das brincadeiras infantis também no Ensino Fundamental.

### **O lugar das brincadeiras na sala de aula do 1º ano do Ensino Fundamental**

Como já mencionamos, neste texto, entrevistamos seis professoras de escolas públicas e particulares dos municípios de Macaíba/RN e Natal/RN, que trabalham em turmas do 1º ano do Ensino Fundamental. Para a preservação de suas identidades, neste trabalho, estas professoras são cognominadas de Vânia, Leila, Isa, Luci, Anita e Tânia. A entrevista realizada foi estruturada em torno de três temas motivadores que tinham a finalidade de nortear as falas das referidas professoras.

O primeiro tema procurava identificar as brincadeiras que as professoras vivenciaram na infância e como elas percebem hoje as contribuições do brincar para o desenvolvimento infantil. A intenção era fazer com que as professoras trouxessem à tona o sentido e a relevância que a brincadeira teve para elas; por conseguinte, passassem a refletir sobre sua importância na sala de aula.

O segundo tema abordava se as mesmas trabalhavam com brincadeiras infantis em suas salas; se sim, de que forma as incorporavam no trabalho pedagógico, e, ainda, se faziam relação das brincadeiras com os componentes curriculares do 1º ano. Com este tema, intentamos provocar nas professoras uma reflexão acerca do *lugar* que viam concedendo ao brincar em suas práticas.

Por fim, o terceiro tema buscava saber se as professoras solicitavam alguma forma de registro (desenho, texto individual, texto coletivo) após a realização de uma brincadeira, se a resposta fosse positiva, qual a relevância que ele tem para o processo de ensino e de aprendizagem. Nossa intenção era a de apreender se no trabalho das professoras estava subjacente alguma intencionalidade educativa com relação ao brincar.

A seguir abordaremos o que dizem as professoras sobre cada um dos temas lançados, ao mesmo tempo em que procedemos a uma análise sobre suas vozes entrelaçadas a nossa e as dos teóricos que tratam sobre os referidos assuntos, numa tentativa de clarificar os aspectos suscitados.

### **As brincadeiras na infância das professoras**

Todas as professoras disseram ter brincado na sua infância de diferentes brincadeiras, das quais elas mencionaram: *amarelinha, queimada, casinha, bolinha de gude, bambolê, carrinho de rolemã, passar anel, batata quente, esconde/esconde, tica/tica, pular corda, brincadeiras de roda, de bola, de boneca, pipa*. Diante das brincadeiras citadas pelas professoras, podemos constatar que há um aspecto em comum a considerar: todas podem ser inclusas no que Ivic e Marjanovic (apud KISHIMOTO, 2003) chamam de brincadeiras tradicionais. Para esses autores, a brincadeira tradicional é uma modalidade de brincadeira que faz parte da cultura popular, pois guarda a *produção espiritual de um povo em certo momento histórico*.

Kishimoto (2003) nos diz que não se conhece ao certo a origem dessas brincadeiras. Sabe-se apenas que são provenientes de práticas abandonadas por adultos, de fragmentos de romances, poesias, lendas, mitos e rituais religiosos. Prossegue afirmando que estas brincadeiras fazem parte da cultura infantil desde tempos passados podendo ser constatado numa gravura datada de 1560, de Pierre Bruegel, denominada de *jogos de criança*, a qual estampa aproximadamente 86 brincadeiras em voga na época.

Falando a respeito da importância do resgate das brincadeiras tradicionais pelas atuais gerações, Kishimoto (2003) mostra que a força delas se encontra no poder da expressão oral, pois, enquanto manifestação da cultura popular, elas têm a função de perpetuar a cultura infantil e de desenvolver formas de convivência social, além de garantir a presença do lúdico, da situação imaginária, e o estímulo para o desenvolvimento das crianças. Encontramos também na referida obra de Kishimoto que atualmente a discussão sobre a utilização pedagógica das brincadeiras tradicionais tem tido aporte das teorias psicogenéticas, como as de Piaget e Vygotsky, as quais mostram a proeminência das mesmas para a compreensão das relações sociais.

Por tudo que já dissemos, podemos dizer que as brincadeiras tradicionais são elementos culturais de grande valor formativo, e, por isso, precisam ser resgatadas no âmbito das escolas, uma vez que “o novo modo de vida dos tempos atuais impedem a transmissão oral das mesmas nos espaços públicos” (KISHIMOTO, 1998, p. 150). Resgatá-las significa, segundo Fantin (2000), manter viva a presença de um passado no presente.

Para as professoras Vânia, Tânia, Luci, Isa e Leila o brincar foi importante para elas, pois lhes proporcionaram diversão, prazer e alegria. E complementam dizendo que foram as brincadeiras que as possibilitaram viver a essência da infância. Percebemos através desta visão que as referidas professoras reconhecem a importância do brincar, contudo, apenas vislumbram sua dimensão lúdica. Concordamos com Kishimoto (1998) quando diz que a ludicidade é um ingrediente de liberdade e criatividade que impulsiona a dinâmica do brincar. No entanto, salientamos que o lúdico não deve ser o único aspecto a ser considerado no ato de brincar. Sobre esse aspecto, Smole, Diniz e Cândido (2000, p. 14) nos dizem que “o brincar é mais do que uma atividade lúdica, é um modo para se obter informações, respostas e contribuir para que a criança adquira certa flexibilidade, vontade de experimentar, buscar novos caminhos, conviver com o diferente, ter confiança, raciocinar, descobrir [...]”.

Desse modo, asseveramos que por meio da brincadeira as crianças podem interagir com o meio, com os objetos e com as pessoas ao seu redor; podem explorar o próprio corpo; fazer descobertas significativas; aprender a coordenar suas ações frente às

ações das outras pessoas; aprender a planejar coisas e a testar hipóteses. Isto é, trata-se de uma atividade que possibilita à criança espaço para ensaiar, provar, explorar, interagir, descobrir; espaço esse que, por sua vez, se configura como força constante para as próprias necessidades de conhecimento e ação da criança. Vemos então que o brincar contribui para o desenvolvimento de hábitos e atitudes importantes para o convívio social e para o crescimento pessoal e intelectual dela.

Aportadas nas palavras de Smole, Diniz e Cândido (2000), explicitamos que as professoras não apostam no brincar enquanto atividade promissora para aprendizagens cognitivas, emocionais, corporais e sociais. As análises apontam que apenas a professora Anita reconhece a importância que o brincar tem para o desenvolvimento da criança ao afirmar que é por meio da brincadeira que esta “interage com o meio, conhece a si própria e ao outro, se socializa. Também através da brincadeira a criança sente-se estimulada a experimentar e a fazer aquilo que muitas vezes não pode fazer num contexto real”. Anita, em sua fala, também sinaliza dois aspectos relevantes do brincar: a construção da identidade e a diferenciação do outro. No tocante a esses aspectos, Smole, Diniz e Cândido (2000) nos dizem que se observarmos atentamente a criança brincando, constatamos que neste brincar está presente a construção de representações de si mesma, do outro e do mundo, numa complexa dinâmica em que comportamentos e hábitos vão sendo revelados e internalizados. Brincar torna-se assim um espaço privilegiado de constituição infantil.

Evidenciamos, ainda, outro aspecto ressaltado na fala de Anita, que o avaliamos como sendo uma das mais relevantes contribuições do brincar: a possibilidade de a criança vivenciar aquilo que não pode fazer na realidade. Para esta discussão, encontramos respaldo em Bruner (apud KISHIMOTO, 1998, p. 140), o qual nos mostra que a brincadeira oferece a criança oportunidades para experimentar comportamentos que em situações normais elas não materializariam pelo medo da punição. Assim ele sintetiza que “a brincadeira é [...] uma forma de o sujeito violar a rigidez dos padrões de comportamentos sociais”.

Bruner (apud KISHIMOTO, 1998) é muito enfático em destacar que, em virtude dessa possibilidade de violação das regras, a criança sente-se encorajada a se apropriar de elementos do contexto real, levá-los para a brincadeira e nela vivenciá-los; o que nos faz asseverar que, nessa atividade, a criança torna-se um ser sobremaneira ativo, uma vez que a ela é dada a oportunidade de reinterpretar as coisas, que lhe abre espaço para a invenção e a produção de novos significados, saberes e práticas. É nesse sentido também que Benjamin (1984) afirma que as crianças produzem cultura e são produzidas na cultura que se insere.

Em outras palavras, brincando a criança imita gestos e atitudes do mundo adulto, vivencia regras e experimenta sensações, tudo isso imersa numa atividade de constante produção. Brincar envolve processos de articulação entre a experiência, a imaginação, a realidade e a fantasia; entre o já dado e o novo, proporcionando assim o aprendizado de uma forma singular de relação com o mundo, marcada pelo distanciamento da vida comum, ainda que nela referenciada (BRASIL, 2007).

Como atividade humana, as brincadeiras podem se constituir para as crianças em modos de produção de conhecimento e recriação de experiência (WAJSKOP, 2007). É justamente na possibilidade de recriação que reside seu potencial. Ao interpor a realidade, a imaginação e a cognição, o processo criador desencadeia a reconstrução, a reelaboração e a redescoberta. Nesse sentido, o brincar se configura como um processo singular no qual a criança deixa suas marcas; vendo o que antes não via, percebendo o novo no velho, e vice-versa, fazendo conexões e associações que produzem novas leituras e que lhes possibilita ressignificar o mundo a sua volta.

## **As brincadeiras na sala de aula das professoras**

O segundo tema teve como principal foco de investigação identificar se as professoras trabalhavam com brincadeiras infantis em suas salas de aulas. Para não correr o risco de ofuscar toda riqueza presente na suas falas, optamos pela análise do que dizem cada uma das professoras. Iniciamos, então, pela fala de Isa. Esta professora relata que trabalha com brincadeiras em sua sala de aula. No entanto, vejamos o que está subjacente em seu relato:

Quando a criança entra no ensino fundamental se tem a preocupação com a questão da alfabetização desta criança. Por isso, tudo que é feito em sala de aula de certa forma tem um direcionamento para essa questão. Assim, eu aproveito as brincadeiras de roda para trabalhar no sentido da alfabetização. As cantigas de roda são textos curtinhas e fáceis de as crianças decorarem. Com as letras das cantigas a gente trabalha a identificação de algumas palavras e também a questão da escrita. Geralmente eu trago a letra da cantiga num cartaz, trabalho a letra da música e depois a gente brinca de roda. Desta forma posso dizer que faço relação das brincadeiras com os componentes curriculares do 1º ano, pois tudo está relacionado a esta questão da alfabetização (ISA).

Notamos na fala de Isa uma ênfase na alfabetização das crianças. Torna-se clara a sua preocupação ao ressaltar o termo alfabetização três vezes em seu relato. Até seu próprio trabalho com as brincadeiras de roda se dá em função da alfabetização.

Diante disso, recorremos ao documento do MEC (BRASIL, 2007), o qual traz orientações relevantes para a inclusão da criança de seis anos de idade no ensino formal. A título de esclarecimento, o 1º ano do ensino fundamental de nove anos pode ser visto como uma possibilidade de qualificação do ensino e da aprendizagem da alfabetização e do letramento, pois a criança terá mais um ano para se apropriar desses conteúdos.

No entanto, o ensino nesse primeiro ano não deverá se reduzir a essas aprendizagens. É necessária uma reorganização das propostas pedagógicas das escolas no sentido de assegurar o pleno desenvolvimento das crianças de seis anos nas dimensões física, psicológica, emocional, intelectual, cultural e social, tendo em vista alcançar os objetivos do ensino fundamental, mas sem restringir a aprendizagem dessas crianças à exclusividade da alfabetização.

O próprio documento do MEC, elaborado para nortear reflexivamente o trabalho pedagógico do 1º ano, chama a atenção dos professores para privilegiarem um trabalho com as diferentes linguagens das crianças. Assim, o mesmo dá relevo e importância à brincadeira enquanto linguagem específica da criança ao mencionar que “a brincadeira torna-se essencial, pois nela estão presentes as múltiplas formas de a criança ver e interpretar o mundo” (BRASIL, 2007, p. 30).

Retomando a fala de Isa, percebemos que ela utiliza as brincadeiras de roda porque acredita que elas viabilizam um trabalho de alfabetização. Para Smole, Diniz e Cândido (2000) as brincadeiras de roda são atividades de grande valor educativo e se constituem em recursos relevantes para auxiliar as crianças a se socializarem e a conviverem umas com as outras. Ainda dentre os aspectos mais favoráveis destas brincadeiras, as autoras destacam que elas possuem uma particularidade única: o fato de as crianças estarem dispostas lado a lado e

frente a frente, situação que favorece a lealdade, o companheirismo, a percepção do coletivo e do outro.

Ainda conforme as referidas autoras, brincar de roda contribui para o desenvolvimento de coordenações sensório-motoras; educa o senso do ritmo; proporciona contato saudável entre crianças de ambos os sexos; disciplina emoções como timidez, agressividade e prepotência; favorece o desenvolvimento da noção de tempo - através da sincronia entre movimento e música - e da noção de espaço, e possibilita trabalhar com seqüências através das letras e ritmos das cantigas de roda.

Tendo em vista o exposto acima, percebemos a riqueza que pode se configurar um trabalho mais consistente com as brincadeiras de roda. Nesse sentido, podemos dizer diante da fala da professora Isa que o trabalho desenvolvido por ela não tem contemplado as diferentes contribuições do brincar de roda.

A professora Luci, por sua vez, utiliza as brincadeiras na sala de aula apenas quando os alunos concluem suas atividades, antes do tempo previsto para o término da aula, com o intuito de evitar que eles se dispersem. Nessas circunstâncias, assim se expressa:

A gente brinca de roda, de esconder objetos, de batata quente, de imitar animais, de adivinhar coisas na brincadeira da força. As brincadeiras assim são incorporadas na minha sala nos momentos livres dos alunos. Eles gostam muito desses momentos, pois fazem de tudo para terminar logo a atividade. Eu acho que não faço relação das brincadeiras com os componentes curriculares do 1º ano, pois todos estão muito relacionados à questão da aprendizagem de conteúdos (LUCI).

De antemão, é possível constatar na fala de Luci que ela não desenvolve propriamente um trabalho com brincadeiras, uma vez que aproveita as mesmas para entreter as crianças nas horas que não estão fazendo as atividades sistematizadas. Entrevemos no relato dela que as atividades que concorrem para a aprendizagem dos alunos são as atividades sistematizadas, e que somente ao término destas pode-se empregar a brincadeira. Todavia, esse emprego é concedido por Luci com o objetivo único de não deixar os alunos se dispersarem em sua sala de aula. Fato este que denota que ela tem conseguido enxergar apenas a dimensão lúdica do brincar, isto é, a possibilidade de entretenimento deste.

Reconsiderando o que Luci relatou no primeiro tópico, encontramos que ela vê a importância do brincar atrelada ao sentido de este proporcionar diversão e prazer para a criança. O que nos permite dizer que a visão dela é perceptivamente materializada em sua prática pedagógica. Assumimos aqui a relevância do brincar para o desenvolvimento de diversas aprendizagens na criança, por isso não nos conformamos em restringir o brincar a uma atividade para divertir e entreter. Acreditamos que a brincadeira é uma força vital para o desenvolvimento infantil.

Os estudos da psicologia que estão subsidiados em uma visão histórica e social dos processos de desenvolvimento das crianças defendem que o brincar é um importante processo psicológico, sendo, por conseguinte, fonte de aprendizagem. Para Vygotsky (apud BRASIL, 2007), a utilização intencional de brincadeiras no processo pedagógico faz despertar na criança a curiosidade e o gosto de aprender cada vez mais, levando-a também a enfrentar os desafios que lhe são postos no caminho do desenvolvimento, possibilitando com isso a produção de conhecimentos. Assim sendo, o brincar não deve ser visto como uma atividade

complementar, supérflua, ou até mesmo para “preencher horário”. Brincar não é puro divertimento. É uma atividade séria!

Todavia, temos algo a considerar em relação à fala de Luci. Por mais que não utilize um trabalho real com brincadeiras, esta professora permite que o brincar esteja presente na sua sala ainda que nos horários livres. E essa presença, mesmo não sendo intencional, é, apesar disto, significativa a nosso ver. Pois, de certa forma, as crianças podem se beneficiar com a presença desse brincar, quem sabe nas relações que são viabilizadas nas brincadeiras aí vivenciadas.

Sobre as brincadeiras na sala de aula a professora Anita, por sua vez, nos diz que:

Eu trabalho com as brincadeiras de faz-de-conta, estátua, coelhinho sai da toca, teia de aranha. No meu planejamento semanal, eu disponibilizo um momento da sexta-feira para as crianças brincarem das brincadeiras que mencionei. Mas, na maioria das vezes, elas trazem brinquedos de casa, dando preferência à brincadeira de faz-de-conta. Nestas brincadeiras, elas brincam com liberdade e autonomia, eu fico apenas observando e mediando as ações delas, e, nas outras brincadeiras, brinco junto com elas. Depois desse momento de brincadeiras, geralmente, eu peço as crianças para se sentarem no chão, em forma de círculo, e assim conversamos sobre o que gostaram ou não na brincadeira, o que poderia ser melhorado, entre outras coisas. Acredito que por meio dessa proposta de conversa posso fazer uma relação da brincadeira realizada com os componentes curriculares do 1º ano, pois sempre as crianças abordam assuntos dos mesmos (ANITA).

Um dos pontos que podemos destacar frente à fala de Anita e que consideramos que tem um grande potencial subjacente refere-se ao fato desta professora prestigiar o brincar livre das crianças, ou seja, a valorização do faz-de-conta. Isto é significativo porque o faz-de-conta se apresenta, por excelência, como uma atividade interna da criança, baseada no desenvolvimento da imaginação e da interpretação da realidade.

Através dessa brincadeira, a criança pode pensar em situações vivenciadas em outras circunstâncias, solucionar problemas de forma livre das pressões situacionais, trazer à tona emoções, sentimentos. O faz-de-conta se constitui um espaço em que a mesma torna-se autora de seus papéis, dando às situações representadas o toque singular de sua interpretação.

Ao brincar de faz-de-conta, a criança imita, imagina, representa, comunica de uma forma específica que uma coisa pode ser outra. Deste modo, cabos de vassoura tornam-se cavalos e com eles as crianças cavalam para outros lugares; pedaços de pano transformam-se em belas roupas de príncipes e princesas das histórias infantis; caixas de papelão transformam-se em casas, armários. Ou melhor, não há o que não ganhe vida, nome e significado nesta maneira de brincar (BRASIL, 2007). O faz-de-conta funciona assim como um cenário, no qual as crianças tornam-se capazes não só de imitar uma situação como também de transformá-la.

Para Vygotsky (1987), brincar de faz-de-conta cria uma zona de desenvolvimento proximal ao permitir que as ações da criança ultrapassem o desenvolvimento já alcançado (desenvolvimento real), impulsionando-a a conquistar novas possibilidades de compreensão e de ação sobre o mundo.

A importância do faz-de-conta para o desenvolvimento da criança também é ressaltada em Freire (1994), o qual diz que para aprender a pensar é necessário, entre outras coisas, vivenciar o mundo da fantasia e do fazer-de-conta.

Nesse sentido, Anita, ao abrir espaço para o faz-de-conta, está permitindo que as crianças se desenvolvam no âmbito da cognição, da linguagem, da sociabilidade, além de estar contribuindo para o enriquecimento da identidade destas, haja vista a oportunidade de explorar e experimentar outras formas de ser e pensar, viabilizada nesta brincadeira, que possibilita a ampliação de concepções sobre as coisas, os objetos e as pessoas.

João Batista Freire (1994), apresentando ainda uma análise proeminente a respeito do faz-de-conta, diz que por meio deste brinquedo simbólico, a criança vive um sem-número de relações. Relações que, a seu ver, materializam, na prática, a fantasia imaginada, a qual retorna, depois desta prática, em forma de ação interiorizada, produzindo e modificando conceitos, incorporando-se às estruturas do pensamento. Isto é, nestas relações a ação vai e vem incessantemente da ação ao pensamento; modificando-se e aperfeiçoando-se em cada trajeto, numa tentativa de se tornar cada vez mais compreensível.

O referido autor também destaca que no brinquedo simbólico a criança desenvolve uma autonomia para decidir sobre o uso de seus recursos cognitivos. O que o faz afirmar que por meio desta autonomia a criança é levada a desenvolver o pensamento lógico de que necessita para resolver problemas como, por exemplo, os apresentados no processo de aprendizagem da leitura, da escrita e da contagem.

Em sua análise, Freire (1994, p. 44) chama a nossa atenção ao dizer que “quando uma criança começa a ler e escrever corretamente, [...], parece que tudo acontece de repente, num estalo, quase num passe de mágica”. No entanto, ele assevera que “[...] muito da matéria-prima necessária a essa construção se encontra [...] no faz-de-conta”. Diante das palavras de Freire, que por sinal são tão pertinentes na nossa discussão, podemos dizer que Anita, ao permitir a fruição do faz-de-conta, pode estar ajudando mais sua turma na tarefa da alfabetização do que as demais professoras entrevistadas.

Outro elemento enfatizado na fala de Anita, o qual merece destaque em nossa análise, diz respeito à questão da conversa que ela promove depois das brincadeiras realizadas. Enfatizamos porque consideramos a conversa - aquela que se reveste de intencionalidade - uma forma de os sujeitos participantes se exporem e solidificarem estruturas mentais, através de posturas que vão sendo configuradas nesta conversa.

Para Smole, Diniz e Cândido (2000), a oportunidade para conversar ao término de uma brincadeira permite às crianças conectar experiências pessoais com as dos colegas, refletirem sobre o significado das ações realizadas, e também ampliarem seu vocabulário e sua competência linguística. Ao propor uma conversa de forma orientada após uma brincadeira, o professor está possibilitando um momento privilegiado de reflexão, discussão, diálogo e intercâmbio de idéias. Dessa maneira, a conversa dirigida configura-se como momento de expressão e apropriação de conhecimentos; e por que não dizer um momento de aprendizagem. Neste sentido, a conversa que Anita sugere em sua sala, após as crianças brincarem, serve de espaço fértil para discussões e reflexões significativas.

Quanto ao brincar na sala de aula, a professora Leila assim se posicionou:

Eu já trabalhei algumas vezes com as cantigas de roda e com a brincadeira de amarelinha. Porém, não tenho um momento certo para incorporá-las na rotina da sala. Eu só proponho essas brincadeiras quando tenho oportunidade de aproveitá-las para alguma finalidade. Por exemplo, as brincadeiras que falei foram desenvolvidas de forma intencional para trabalhar a linguagem escrita ou aspectos

relacionados à matemática. A relação que fiz dessas brincadeiras com os componentes curriculares do 1º ano foi com respeito à linguagem oral e escrita, aos números e a contagem (LEILA).

Assim como Isa e Luci, Leila também faz referência à utilização das brincadeiras de roda, com fins estritos ao trabalho com a linguagem. Além disso, ela destaca o trabalho com a brincadeira de amarelinha, o qual tinha como objetivo estabelecido trabalhar números e contagem.

Smole, Diniz e Cândido (2000) ao discorrer sobre a amarelinha, destacam que se trata de uma brincadeira que auxilia diretamente na organização do esquema corporal das crianças e que possibilita o desenvolvimento de noções de números, medidas e geometria. Para ela, os conceitos e habilidades do pensamento matemático que são envolvidos nesta brincadeira são: contagem, sequência numérica, reconhecimento de algarismos, avaliação de distância e de força, localização e percepção espacial, discriminação visual.

Freire (1994), por sua vez, revela que a criança que se orienta na brincadeira da amarelinha, deslocando-se para um lado, para o outro, para frente, usando as mãos, os pés, está expressando sua inteligência corporal, resultante das interações que realiza com seus recursos corporais e com os elementos do meio onde brinca. O mesmo autor complementa afirmando que a exigência cognitiva dessa brincadeira não se refere apenas à criança saltar de um espaço para outro, mas também ao ato de lançar a pedrinha num determinado lugar, solicitação essa que requer do indivíduo que brinca coordenações motoras finas muito importantes para a precisão da lateralidade.

Tendo em vista os argumentos dos referidos autores e o trabalho realizado por Leila com as brincadeiras, tanto as de roda quanto a de amarelinha, podemos dizer que esta professora não demonstra ter esse conhecimento sobre as referidas brincadeiras, percebemos isso nos objetivos que ela menciona em seu relato. As diversas habilidades que podem ser desenvolvidas nas brincadeiras de roda e de amarelinha não são contempladas em sua fala.

Podemos extrair ainda da fala da professora Leila que ela contempla a aprendizagem das crianças apenas num plano cognitivo, não a reconhecendo num plano corporal. O que também pode ser dito em relação às falas das professoras Isa, Vânia, Leila e Luci.

Entendemos que o professor do 1º ano não pode ser míope diante da dimensão corporal. A criança que está em sua sala não é apenas mente, mas também corpo. Esta precisa ser considerada como um todo, já que os aspectos cognitivos e corporais estão inter-relacionados. Esta não consideração do corpo é retratada em Freire (1994). O autor diz que tem sido comum na escola reservar à mente a quase totalidade das construções escolares; já o espaço para o corpo perde-se escondido dentro das salas de aulas. No entanto, ele diz que não dá para imaginar a criança como um ser de cabeça imensa e de corpo diminuto, um ser, por isso, deformado.

Segundo Gardner (apud SMOLE, 2000), a separação entre o mental e o físico, evidenciada pela tradição cultural, é respaldada na noção de que o que fazemos com o nosso corpo é um tanto menos especial diante daquilo que fazemos com nossa mente: as resoluções de problemas desempenhadas através do uso da lógica, do sistema simbólico, da linguagem. O mesmo afirma que essa dissociação entre corpo e mente é prejudicial quando na educação da criança. Por conseguinte, estando respaldadas na visão deste autor, almejamos que a criança ao ingressar nos anos iniciais do ensino fundamental possa ser contemplada como unidade humana integral.

Freire (1994) ressalta que Emília Ferreiro possivelmente concordaria com ele quando diz que de nada vale o enorme esforço para alfabetizar, se a aprendizagem não for

significativa no plano corporal. Para este autor, entre os sinais gráficos de uma língua escrita e o mundo concreto, existe um mediador, às vezes esquecido, que é a ação corporal. Uma criança bloqueada no seu espaço de ação, em virtude da ansiedade de pais, professores e escola por alfabetizá-la, acaba aprendendo a escrita e a leitura que lhe ensinam, mas, como consequência, poderá ter dificuldades em estabelecer, entre essa aprendizagem e o mundo, um elo de ligação.

Sobre esse aspecto, entendemos que a dimensão corporal não pode, de forma alguma, estar ausente no contexto do 1º ano, uma vez que não há aprendizagem que se configure sem o envolvimento do plano corporal.

A professora Vânia, por sua vez, embora afirme que já trabalhou com brincadeiras de roda, reconhece que precisa trazê-las com mais freqüência para o cotidiano da sala de aula. Ela assim se expressa sobre como desenvolve as brincadeiras:

Eu introduzi as brincadeiras de roda para, assim, trabalhar a escrita dos alunos. Ainda não consegui incorporar de fato um trabalho com brincadeiras, porque a preocupação da escola e dos próprios pais com a aprendizagem dos alunos passa a cobrar demasiadamente do professor e acaba por esmagar um trabalho como esse. Aonde minha filha estuda a professora de vez em quando trabalha com brincadeiras, mas já ouvi vários pais reclamarem dizendo que os alunos vão para escola estudar e não brincar. A relação que fiz com os componentes curriculares do 1º ano quando realizei o trabalho com as brincadeiras de roda foi à questão da cultura infantil e a questão da alfabetização (VÂNIA).

Vemos que as brincadeiras de roda são ressaltadas também no trabalho pedagógico da professora Vânia. Porém, assim como as professoras Isa, Luci e Leila, ela incorpora estas brincadeiras com propósito único de servir ao trabalho com a linguagem escrita.

A professora Vânia revela com muita inquietação que ainda não conseguiu incorporar de fato um trabalho com brincadeiras e menciona que o motivo disso é a preocupação da escola e dos pais com a aprendizagem das crianças. Pelo que vemos essa professora não tem ciência que a brincadeira pode ser uma forte aliada no processo de ensino e aprendizagem. Brincar não é uma atividade que se dá à parte ou à margem da aprendizagem. Brincar é um espaço de aprendizagem como nos lembra Vygotsky (1987).

Percebemos, através de sua fala, a cobrança advinda da escola para se priorizar as atividades escolares sistematizadas consideradas importantes à aprendizagem das crianças. Nesse sentido, é cabível dizermos que nem a professora Vânia nem a escola em que trabalha vislumbram que o trabalho do 1º ano pode ser mais significativo por meio da valorização do brincar.

Sobre isto encontramos no documento Ensino Fundamental de nove anos (BRASIL, 2007) que até mesmo no então recente 1º ano do ensino fundamental tem-se preservado a seriedade das atividades escolares sistematizadas, em detrimento das atividades consideradas menos sérias, dentre elas, lastimavelmente, encontram-se as brincadeiras; isto porque a escola as considera menos produtivas e, além disso, considera que as mesmas provocam algazarra entre as crianças, elemento esse geralmente contido no âmbito de uma escola formal.

Wajskop (2007) explica que esse posicionamento é a expressão de uma crença de que o brincar é uma atividade de pouco valor intelectual, assumindo frequentemente, tanto no

contexto escolar quanto no familiar, a significação de oposição ao trabalho, este sim atrelado à dimensão cognitiva. Falando sobre a escola que assim procede, a referida autora diz que o trabalho pedagógico desta volta-se unicamente para a escolarização precoce, com atividades reduzidas a lápis e papel, com fins voltados à alfabetização ou à numeração, em que se fazem presentes a rigidez dos horários e da distribuição das atividades e as rotinas repetitivas.

Neste sentido, Benjamin (1984) faz uma crítica ao que ele chama de pedagogização da infância e faz cada um de nós pensarmos que não é admissível trabalhar com crianças sem, contudo, privilegiar o brincar.

Desta forma, afirmamos frente à realidade da escola da professora Vânia que, apesar de toda produção teórica já acumulada, afirmando a importância da brincadeira na constituição dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem, ainda há a predominância da idéia da brincadeira associada à atividade que se contrapõe ao trabalho escolar.

Chateau (apud KISHIMOTO, 2003, p. 21), numa linha de pensamento que estabelece um estreito vínculo entre brincadeira e trabalho escolar, vê o brincar como uma espécie de “vestíbulo do trabalho”, uma porta aberta que prepara não para uma profissão em especial, mas para a vida adulta. Para esse autor, quando o brincar associa-se à perspectiva de trabalho, apreende-se daí um brincar educativo destinado a estimular o interesse, a descoberta e a reflexão.

A professora Vânia também menciona um aspecto que é fundamental ser privilegiado no 1º ano, refere-se à valorização da cultura na sala de aula, a qual não foi destacada em nenhuma das falas das demais professoras. Aprendemos com Paulo Freire (1979) que educação e pedagogia dizem respeito à formação cultural. Portanto, o trabalho pedagógico precisa favorecer a experiência com o conhecimento científico e também com o conhecimento cultural. Nesse sentido, o brincar aparece pertinentemente como experiência de cultura, como patrimônio cultural fruto das ações humanas transmitidas ao longo dos tempos e como forma de ação que cria e transforma significados sobre o mundo.

Por isso, concedemos grande importância ao brincar, dado que se constitui uma experiência de cultura relevante em todo o percurso de vida de qualquer ser humano, devendo assim ser garantido não apenas na educação infantil, mas também no ensino fundamental.

Contrária às demais falas das professoras entrevistadas, Tânia afirma categoricamente que não desenvolve nenhum tipo de brincadeira em sala de aula. Para justificar sua atitude, argumenta que é por causa da “quantidade de coisas que tem de ser trabalhada no 1º ano. A alfabetização dos alunos que entram no ensino fundamental é algo com que me preocupo bastante. Eu acredito que um trabalho assim só é viável na educação infantil” (TÂNIA).

Percebemos mais uma vez a alfabetização sendo um ponto predominante no trabalho do 1º ano. Trata-se, assim como nos mostra Freire (1994), de uma neurose de fixar todo o trabalho que se volta para crianças apenas na alfabetização. Porém, na fala de Tânia esse elemento ganha uma nova roupagem. Desta vez a alfabetização torna-se um empecilho para a realização de um trabalho com brincadeiras. Sugerímos a essa professora a revisão das contribuições do brincar para a criança.

A alfabetização é um processo longo e complexo. Para que uma criança seja alfabetizada é preciso que ela seja envolvida concomitantemente num processo de conquistas no campo cognitivo, afetivo, motor e social. Assim, nessa tarefa de alfabetização o professor deve investir substancialmente numa proposta que concorra para o desenvolvimento nos referidos campos. Proposta essa que conte cole o envolvimento emocional, a exploração, a exercitação, o domínio dos movimentos corporais, o estímulo à representação mental, o desenvolvimento do raciocínio lógico, da memória, da percepção sensorial, da capacidade de concentração. Tais habilidades darão suporte necessário para a criança conquistar o domínio da leitura e escrita. Para tanto, a proposta que acreditamos contemplar o desenvolvimento

destas habilidades é aquela que integra e valoriza a brincadeira como recurso proeminente numa sala de aula. Brincar, como vimos, favorece a reflexão, e, portanto, instiga o pensamento. E é pensando que a criança vai se apropriando do sistema da linguagem.

O que queremos dizer com isso, tendo em vista a perspectiva de alfabetização que assumimos, é que não é suficiente ensinar a criança a codificar e a decodificar palavras. De que vale saber ler e escrever se não se sabe pensar! (FERREIRO, 1985). É necessário que o professor do 1º ano, mesmo aquele que tem o seu trabalho voltado quase que exclusivamente para a alfabetização, tenha ao menos a preocupação de oferecer à criança mecanismos para ela aprender a pensar.

O processo de alfabetização estabelece suas bases quando a criança está manipulando e explorando objetos, descobrindo suas propriedades; quando está imitando alguém, quando reproduz - à sua maneira - o que viu, sentiu, experimentou e conheceu; quando dá nome as coisas que estão a sua volta; quando classifica e ordena coisas; quando tem oportunidade de ouvir, contar e dramatizar histórias, conversar, expor pontos de vistas; enfim, oportunidades que lhes permite construir as operações mentais que antecedem o ato de ler e escrever. Assim, torna-se visível que o trabalho de alfabetização não precisa estar desvinculado do prazer, da fantasia e da brincadeira.

Então, como que uma professora se ocupa da alfabetização das crianças e não engloba nesse processo o ato de brincar, tão imprescindível ao alcance da mesma. Constatamos, no caso da professora Tânia, que ela apreende a alfabetização no tocante ao domínio da leitura e escrita, não percebendo assim a amplitude na qual esta está imersa. Aqui se torna pertinente a contribuição de Emilia Ferreiro (1995) quando assegura que por trás da mão que pega o lápis, dos olhos que olham, dos ouvidos que escutam, há uma criança que pensa.

Sobre a visão da professora Tânia a respeito do trabalho com brincadeiras ser mais viável na educação infantil, consideramos importante haver a superação desta visão, pois Cecília Goulart (in BRASIL, 2007) esclarece que pela sua experiência a criança de seis anos encontra-se no espaço de interseção da educação infantil com o ensino fundamental. A mesma argumenta dizendo que é importante que não haja rupturas na passagem de um nível para o outro, mas que haja continuidade dos processos de aprendizagem e das ações empregadas pelos professores.

Ainda, conforme o então documento do MEC (BRASIL, 2007) a inclusão da criança de seis anos no ensino fundamental implicará no diálogo entre este e a educação infantil. Diálogo que venha garantir às crianças tanto da educação infantil quanto do ensino fundamental serem atendidas nas suas necessidades - entre elas, a de aprender e a de brincar - e aos professores, de ambos os níveis, saberem lidar com estas crianças como crianças e não somente como estudantes. Daí sugerimos à professora Tânia a compreensão de que a brincadeira se constitui um excelente recurso na prática educativa em ambos os níveis.

Nessa perspectiva, defendemos tão somente que o trabalho pedagógico deste e daquele nível precisa levar em consideração a singularidade das ações infantis e, por conseguinte, o direito à brincadeira e à produção cultural.

### **As brincadeiras e os registros das crianças**

O terceiro e último tema da entrevista que realizamos com as professoras, tratava do uso de alguma forma de registro pelas crianças após a realização de uma brincadeira. Além disso, procuramos identificar qual a importância que as professoras atribuíam aos registros feitos por seus alunos. Antes queremos deixar claro que acreditamos que o registro, sob qualquer forma, é um instrumento de reflexão e avaliação para o trabalho do professor, e uma estratégia de comunicação de idéias e de reflexão sobre uma dada atividade para as crianças.

As análises apontam que cinco das seis professoras entrevistadas utilizam o registro após a realização de uma brincadeira. Apenas a professora Tânia não o utiliza, pois como já vimos, ela não trabalha com brincadeiras. Em síntese, as formas de registro utilizadas pelas professoras, assim como a importância que as mesmas facultam a estes, são destacadas a seguir.

A professora Isa solicita desenho (na maioria das vezes) ou texto coletivo (neste, ela exerce a função de escriba). A mesma vê o registro como forma de sistematização da brincadeira.

A professora Anita propõe escrita individual (na maioria das vezes) ou texto coletivo (feito pelas próprias crianças). Após o registro, ela realiza a socialização oral do mesmo para assim abordar e problematizar, diante do grupo, aspectos relacionados à linguagem e à matemática, além de servir para resolver conflitos, discutir regras e também criá-las. Para ela, o registro é importante porque se constitui uma oportunidade de a criança expressar o que foi internalizado, e uma possibilidade de o professor perceber as aprendizagens realizadas pelas crianças e, assim, dar continuidade ao seu trabalho partindo das apreensões desses registros.

A professora Luci sugere a escrita individual para as crianças registrarem o que brincaram, com que brincaram, as dificuldades e as facilidades encontradas na brincadeira. Para ela, a importância do registro refere-se à familiarização com a escrita.

A professora Leila solicita escrita individual, e às vezes, texto coletivo (feito pelas crianças). Desta forma, ela acredita está estimulando a criança a escrever, mesmo não fazendo ainda de forma convencional, sendo os mesmos importantes porque por meio deles ela pode perceber os avanços dos alunos.

A professora Vânia, quando trabalhou com as cantigas de roda, solicitou uma escrita individual. Para ela, esse registro foi importante porque estimulou a escrita das crianças.

Vemos nesta síntese dos relatos das professoras que quase todas apontam a utilização do registro com a finalidade de estimular a escrita. Isso é perceptível, nas falas de Isa, Leila, Vânia e Luci, quando comentam que o registro é importante para familiarizar a criança com a escrita, estimular a mesma a escrever e sistematizar a brincadeira. Percebemos que os registros não são utilizados como instrumentos de análise posterior, nem como recursos para apreender as percepções das crianças em relação à atividade realizada.

É preciso considerar aqui que o registro pode possibilitar mais do que o mero exercício da escrita pela criança. Podemos perceber isso em Smole, Diniz e Cândido (2000) quando discorrem sobre os diferentes tipos de registros.

O registro oral possibilita a criança expressar seus modos próprios e singulares de pensar, conectar a sua linguagem e o seu conhecimento com o grupo no qual está inserido (SMOLE, DINIZ, CÂNDIDO; 2000). Nesta forma de registro, o professor tem um papel preponderante na mediação das falas das crianças e na estimulação do diálogo, de modo que elas sejam impulsionadas a fazerem relações e associações diante das falas que vão se expressando.

As autoras acrescentam que o desenho e a escrita individual são recursos relevantes para auxiliar a criança a registrar o que fez e o que foi significativo, e tomar consciência de suas percepções. Trata-se de registros que servem para documentar as vivências e os pensamentos desencadeados a partir das ações realizadas.

Um ponto que merece destaque é que a professora Isa não solicita a escrita individual como registro de uma atividade porque, segundo ela, a maioria dos alunos ainda não sabe escrever corretamente. No entanto, diante da concepção de alfabetização que temos assumido a escrita individual deve ser explorada também pelo professor do 1º ano, mesmo que os alunos ainda não saibam escrever convencionalmente. A criança aprende a escrever

fazendo-o da forma como sabe, escrevendo de próprio punho (BRASIL, 2002). Esta escrita pode se constituir uma estratégia significativa tanto para a criança quanto para o professor. Para a criança, porque ela será posta diante da situação-problema de pensar sobre o funcionamento do sistema de escrita. Para o professor, porque tem a oportunidade de fazer intervenções pedagógicas necessárias e adequadas para a aquisição da escrita.

Por fim, falamos sobre o texto coletivo, que pode ser tomado de duas maneiras. Aquele que é construído pelas próprias crianças num clima de trocas de experiências e intercâmbio comunicativo, no qual cada uma delas dá sua parcela de contribuição para a elaboração do mesmo. E aquele que é elaborado pela professora - que assume um papel de escribe - tomando como ponto de partida às falas das crianças, contudo chamando a atenção destas para a estrutura do texto, negociando significados, propondo discussões sobre a organização das idéias. Smole (2000) aponta como necessária a leitura do texto, ao final de sua elaboração, para que as crianças possam retomar o que foi relatado.

De nossa parte, acreditamos ser muito pertinente o professor fazer uma reflexão sobre os registros das crianças. Eles não devem ser solicitados somente para estimular a escrita ou para sistematizar uma brincadeira, mas precisam ser tomados enquanto recurso que transporta formas singulares de pensar.

### **Apontando algumas conclusões**

Neste artigo, sintetizamos reflexões sobre o que pensam as professoras a respeito do *lugar* das brincadeiras infantis no 1º ano do Ensino Fundamental, a partir de três temas. A análise das fontes permitiu constatar que em relação às *brincadeiras na infância* todas as professoras mencionaram que brincaram, mas a maioria reconhece a relevância do brincar apenas pelo fato dele ter proporcionado alegria e prazer. Somente a professora Anita tem uma visão diferenciada do brincar ao mencionar sua importância para o desenvolvimento da criança no que concerne a construção da identidade e a interação com o meio e com o outro.

No que se referem às *brincadeiras na sala de aula*, nossas análises permitiram constatar que o espaço que vem sendo dado às brincadeiras infantis no 1º ano do ensino fundamental, para a maioria das professoras entrevistadas, é restrinido à operacionalização do trabalho com a alfabetização. Além disso, não se visualiza um trabalho organizado e orientado frente às falas das professoras sobre o brincar e sua relação com os componentes curriculares.

Todavia, a prática da professora Anita, ao contrário das demais professoras, contempla e privilegia uma forma de brincar pertinente ao 1º ano, a qual se constitui um recurso importante para o desenvolvimento das crianças de seis anos de idade. É interessante considerar ainda que, de acordo com seu relato, Anita demonstra coerência diante do seu dizer e fazer, isto é, sua visão sobre o brincar se materializa em sua ação na sala de aula.

Por fim, em relação às *brincadeiras e os registros das crianças*, a maioria das professoras afirmaram que propõe a criança que façam seu registro após a brincadeira, mas apenas por acreditar que contribui para exercitar a escrita. Ou seja, elas não conseguem perceber a potencialidade que há no registro como um importante instrumento para o professor avaliar as aprendizagens dos alunos e para apreender as percepções das crianças em relação à atividade realizada.

Diante dos resultados advindos das vozes das professoras, voltamos novamente a enfatizar que é preciso no 1º ano do ensino fundamental, garantir a criança um espaço propício para seu crescimento integral, no qual ela se desenvolva e, ao mesmo tempo, possa viver com intensidade o seu tempo único de infância. Acreditamos que um trabalho nessa perspectiva só é possível ser desenvolvido quando o professor tem clareza dos objetivos a

serem alcançados e do que pode ser aproveitado em uma determinada brincadeira, ou seja, as diferentes possibilidades que podem ser esgotadas nesta. Para tanto, o professor necessita instigar e, ao mesmo tempo, coordenar as ações das crianças; tentar discernir, durante a realização da atividade, novas possibilidades que podem se abrir à turma, orientando as crianças de forma que elas se aproximem dos objetivos traçados e que se sintam estimuladas na busca por novos conhecimentos.

Queremos ainda expressar nosso imenso desejo de que os pais venham reconhecer o valor educacional das brincadeiras e, assim, apóiem os professores que as utilizam na sala de aula. Do mesmo modo chamamos a atenção dos diretores, coordenadores pedagógicos e de todos os membros da escola que influem nas decisões sobre o currículo para também reconhecerem urgentemente a importância do brincar para a criança. Justificamos esse nosso desejo abordando pertinenteamente Kamii e Devries (1991), as mesmas afirmam que as crianças aprendem bem mais em brincadeiras do que em muitas lições e atividades mimeografadas. As referidas autoras convidam, sobretudo, a nós, professores, a refletir que por trás dos objetivos engessadamente estabelecidos pela escola encontra-se um ser que acima de tudo é curioso, ativo, criativo, ansioso por novas experiências de interação e exploração.

Por fim, queremos dizer que, no tocante a investigação realizada, a contribuição desta pesquisa emerge juntamente com o vislumbrar de uma necessidade urgente de reorganização curricular que tenha como ponto de partida o ser criança e suas singularidades; e que, por conseguinte, venha privilegiar no cotidiano escolar do primeiro ano do ensino fundamental a brincadeira como importante recurso educativo e pedagógico.

## Referências

- BENJAMIN, Walter. **Reflexões:** a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Sumus, 1984.
- BRASIL. Ministério da Educação e do desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular para Educação Infantil.** Brasília: MEC / SEF, 2002.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do desporto. Secretaria de Educação Fundamental.
- Ensino Fundamental de nove anos:** Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2 ed. Brasília: MEC/SEF, 2007.
- CRUZ NETO. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 20. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 51-66.
- FANTIN, Mônica. **No mundo da Brincadeira:** Jogo, brincadeira e cultura na Educação Infantil. Florianópolis, Cidade Futura, 2000.
- FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização.** São Paulo: Cortez, 1985.
- FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro:** teoria e prática da educação física. São Paulo: Scipione, 1994.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FROEBEL, Friedrich. O formador das crianças pequenas. In: **Revista Nova Escola.** Edição especial. São Paulo: Editora Abril, julho / 2008.
- GOULART, Cecília. A organização do trabalho pedagógico: Alfabetização e letramento como eixos norteadores. In: BRASIL. Ministério da Educação e do desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Ensino Fundamental de nove anos:** Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2 ed. Brasília: MEC/SEF, 2007.
- KAMII, C., DEVRIES, R. **Jogos em grupo na educação infantil:** implicações da teoria de Piaget. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.
- KISHIMOTO, T.M. **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira, 1998.
- \_\_\_\_\_. **O jogo e a educação infantil.** São Paulo: Pioneira, 2003.
- LIMA, Elvira Cristina de Azevedo. **A utilização do jogo na pré-escola.**

# **AMBIENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÃO E RE-SIGNIFICAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA.**

Kilia Bezerra Silva  
Graduada em Economia Doméstica - UFC  
[kilviabs@gmail.com](mailto:kilviabs@gmail.com)

## **INTRODUÇÃO**

Nas últimas décadas, a qualidade e organização do atendimento às crianças em creches e pré-escolas têm sido assuntos amplamente discutidos no âmbito educacional.

No Brasil, muitos foram os avanços em especial na conquista dos direitos que chegaram a modificar de fato o cotidiano das instituições que atendem a criança pequena. Como exemplo podemos citar a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996.

Como afirma Campos, Rosemberg e Ferreira (1993, p. 17) “pela primeira vez na história uma constituição faz referências a direitos específicos das crianças, que não sejam aqueles circunscritos ao âmbito do direito da família”. É a Constituição Federal de 1988 que define como direito da criança e dever do Estado o atendimento em creche e pré-escola.

O Estatuto da Criança e do Adolescente Lei 8069/90 por sua vez, concretiza as conquistas dos direitos das crianças ao transferir aos municípios a questão da infância e do adolescente, esperando que o aumento do número de vagas se expandisse sem que houvesse defasagem na qualidade do atendimento (FARIA, 1997).

Estabelece-se ainda, no Art. 29º, Seção II, Capítulo II, Título V, da LDB, Lei 9394/96 que “a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996). Segundo Oliveira (2002), esta conquista “tira as crianças pequenas pobres de seu confinamento em instituições vinculadas a órgão de assistência social”.

Entretanto, devido à forma como se expandiu, com precariedade de investimentos técnicos e financeiros, a qualidade da Educação Infantil em nosso país ainda apresenta padrões inadequados. Alguns dos problemas comumente encontrados são: insuficiência e inadequação dos espaços físicos, equipamentos e materiais; separação entre as funções de cuidar e educar; a inexistência de currículos ou propostas pedagógicas que orientem o cotidiano da prática pedagógica (BARRETO, 1998).

Nesse sentido, o ambiente passa a ser visto na Educação Infantil como elemento fundamental, como um “terceiro educador” (GANDINI, 1999) e dessa forma adquire destaque nos mais variados tipos de discurso. Isso nos leva a refletir como o ambiente contribui para a organização de práticas educativas de qualidade.

A voz da professora é aqui considerada uma vez que acreditamos que os professores são agentes ativos tanto do seu próprio desenvolvimento como do funcionamento das escolas, vendo estas como uma organização a serviço da formação dos educandos (ALARÇÃO, 1996).

Este artigo foi extraído de um trabalho de conclusão de curso de graduação, desenvolvido em uma escola particular de Fortaleza no decorrer do segundo semestre de 2009 que buscou analisar a rotina de uma turma com crianças entre 4 e 5 anos de idade visando contribuir para uma reflexão acerca da qualidade na Educação Infantil.

Para efeitos deste artigo, o foco encontra-se nas reflexões construídas sobre a importância da organização do ambiente para o desenvolvimento de práticas educativas de qualidade.

## DE OLHO NO AMBIENTE

Um ambiente é um sistema vivo, em transformação. Mais do que o espaço físico, inclui o modo como o tempo é estruturado e os papéis que devemos exercer, condicionando o modo como nos sentimos, pensamos e nos comportamos, e afetando dramaticamente a qualidade de nossas vidas. O ambiente funciona contra ou a nosso favor, enquanto conduzimos nossas vidas (GREENMAN, 1988, p. 5 apud GANDINI, 1999, p. 156).

Segundo Oliveira (2002, p. 192) “todo contexto ambiental é um sistema de inter-relações dos vários componentes físicos e humanos que dele participam”. Dessa forma, o espaço acaba por refletir de muitas formas a cultura das pessoas que dele compartilham, revelando inclusive camadas distintas dessa influência cultural (GANDINI, 1999).

Os ambientes que hoje caracterizamos como específicos para a Educação Infantil foram sendo diferenciados nos últimos séculos pelas instituições que buscavam um espaço social exclusivo para as crianças. Estes espaços sofreram influência arquitetônica principalmente da escola, salas de aula do ensino fundamental no caso das crianças maiores, assim como dos hospitais, para as creches (BARBOSA, 2006).

Sendo assim, nenhum ambiente é neutro em relação a seu impacto sobre o desenvolvimento humano e sem exceção, todo ambiente é um espaço organizado a partir de alguma concepção educacional (OLIVEIRA, 2002).

Para Gandini (1999) o ambiente necessita ser flexível e permanentemente atualizado e modificado a fim de contribuir para a construção de conhecimentos.

O espaço físico da instituição de Educação Infantil pode favorecer maior ou menor oportunidade para interações e, portanto, é preciso que haja:

presença de espaços físicos variados e estimulanteamente decorados para a execução de diferentes atividades e que contém com equipamentos e mobiliários adequados. Neles é necessário a observância de exigências técnicas quanto ao tamanho, ventilação, som e iluminação dos aposentos. Não devem existir barreiras arquitetônicas para os deficientes físicos e há necessidade de adaptação dos espaços para garantir a inclusão de crianças com necessidades especiais nas turmas regulares (OLIVEIRA, 1998, p. 91).

Atualmente, encontra-se bastante difundida para organização das classes de crianças maiores, 3 a 6 anos, a divisão em áreas diversificadas ou cantinhos – o dos blocos, da dramatização, das artes, dos jogos da leitura dentre outros. Constituem áreas delimitadas, semi-abertas, com abertura para passagem de pessoas que devem comportar pelo menos seis crianças de maneira confortável.

Os cantinhos devem ser delimitados por móveis baixos, cortinas ou divisórias, possibilitando que cada grupo se concentre em suas atividades. É ainda fundamental que haja diversidade de objetos organizados, rotulados e que variem durante o ano (PANIAGUA e PALACIOS, 2007).

Para Oliveira (2002), tendo como objetivo principal oferecer condições para incentivar as brincadeiras das crianças, o “sucesso” dos cantinhos dependerá da maneira como o educador observa o modo como as crianças ocupam e utilizam os espaços, para a partir desse olhar modificá-los em função dos interesses das mesmas. Dessa forma, as salas devem ser estruturadas de forma que facilitem a orientação das crianças sobre a rotina cotidiana (OLIVEIRA, 2002).

Partindo de uma postura interacionista, Machado (1999) propõe que o educador seja eficiente na mediação das interações entre as crianças, organizando ambientes que promovam essas interações (LOIOLA, 2004). Segundo Alarcão (1996, p.187) “educar para a autonomia implica fazer um ensino reflexivo que, por sua vez se baseia numa postura reflexiva do próprio professor”.

Assim, torna-se fundamental considerar que “todas as crianças, independentemente de sua origem social, pertinência étnico-racial, credo político ou religioso, desde que nascem”, se estiverem em contextos coletivos de qualidade, através do contato com diversas possibilidades de interação, terão seu universo pessoal de significados ampliados (BRASIL, 2006).

## CONTEXTUALIZAÇÃO

### **1 Contexto de investigação da pesquisa: um passeio pelos ambientes da Escola Casa do Conhecimento<sup>1</sup>**

A Escola Casa do Conhecimento como já dito anteriormente, trata-se de uma instituição particular localizada no bairro Jardim Iracema, na cidade de Fortaleza – CE, que atende crianças da própria comunidade ou de bairros adjacentes, distribuídas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I.

A escolha por desenvolver o trabalho em uma escola particular de pequeno porte localizada em um bairro da periferia de Fortaleza justifica-se pelo crescimento do número destas instituições, que muitas vezes passam despercebidas pelos olhos do Estado acabando por reproduzir práticas inadequadas ao atendimento à criança pequena.

Funcionando no prédio atual desde 1997, a escola tem dimensões muito pequenas. As dependências internas da escola contam com seis salas de aula, sendo que na sala onde ficam as crianças do Infantil IV possui de maneira geral os seguintes equipamentos: armário de madeira, conjunto de mesa em madeira de quatro e seis lugares com cadeiras em ferro ou plástico, quadro verde, mesa e cadeira para a professora, mesa de apoio para mochilas e lancheiras, ventilador de parede e lâmpadas fluorescentes comuns. Vale ressaltar a inexistência de brinquedos.

O espaço externo possui: pátio, com piso em cimento, quatro brinquedos em estrutura de ferro, um gira gira, uma gangorra, um balançador e uma roda com cavalinhos; além de um banheiro com divisórias para meninos e meninas. Há ainda uma cantina particular da escola e uma sala de apoio que funciona como diretoria e secretaria.

Todas as salas da instituição incluindo as de Educação Infantil e do Ensino Fundamental são pequenas, com pouca iluminação e ventilação. As aberturas superiores nas paredes existentes de uma sala a outra facilitam a circulação de ar, mas tem a desvantagem de também permitir a propagação dos sons, tornando os ruídos frequentes entre os espaços interligados. Incentiva assim, a prática por parte das professoras de sempre exigir das crianças o “silêncio”.

Fixados às paredes por toda a sala, existem frases e desenhos feitos em EVA, além de desenhos de histórias infantis colados em isopor. Vale ressaltar que esses materiais se

encontram em altura superior ao tamanho das crianças, a fim de dificultar o acesso por acreditar que serão danificados por estas. Alfabeto e numerais que são os principais objetos de estudo das crianças, também se encontram colados respectivamente na parte superior e lateral do quadro verde. Esta disposição não está de acordo com as informações dos educadores Bassedas, Huguet e Solé (1999) segundo os quais na organização e decoração dos espaços deve-se colocar todos os materiais no lugar das crianças, valorizando-os com “olhos e medidas de crianças” (p.108).

É importante ressaltar que a maneira como os espaços e equipamentos da escola estão organizados, assim como a forma das crianças e adultos utilizarem esse espaço são reveladores da concepção pedagógica da instituição, estando seus profissionais consciência ou não dessa situação (ANDRADE, 2007).

## **2 Algumas características da professora e suas concepções prévias sobre o ambiente escolar.**

Elisa<sup>1</sup> tem 33 anos e trabalha na instituição a 3 anos, mesmo tempo de experiência de trabalho como professora. Mora a poucos quarteirões da escola, em apartamento alugado com o esposo e o filho. A renda mensal da família encontra-se aproximadamente entre 2 e 3 salários mínimos.

A professora possui magistério (curso normal) e atualmente está cursando o curso de pedagogia na Universidade Vale do Acaraú – UVA. Possui apenas curso de Informática básico e não participa de congressos, seminários e grupos de estudo.

Segundo informações de Elisa, pode-se evidenciar assim que as professoras da Escola Casa do Conhecimento não têm oportunidades para aperfeiçoar o trabalho desenvolvido na instituição. As trocas de conhecimento normalmente acontecem por intermédio de iniciativa particular das profissionais. Não existe momento destinado ao estudo e somente em eventuais ocasiões as professoras se reúnem com a direção para construção de planejamento mensal ou para reuniões destinadas à organização de eventos.

Nesse contexto, durante a realização da entrevista, quando questionada sobre os ambientes da escola em que trabalha, Elisa posicionou-se principalmente sobre o tamanho dos espaços, avaliando-os como pequenos e inadequados e citando a importância de serem modificados para dar lugar a brincadeira.

Considerou como importante a reforma e ampliação do pátio da escola e a implementação de espaços como uma brinquedoteca e cantinhos.

## **CAMINHOS PERCORRIDOS**

### **1 Etapas da pesquisa**

Esta investigação se caracterizou como uma pesquisa qualitativa que, através de um trabalho de reflexão sobre a prática, concebeu a pesquisa-ação colaborativa como fundamental à obtenção de práticas de qualidade. Uma vez que esta se diferencia pela valorização de atitudes de colaboração e reflexão objetivando transformar determinada realidade educativa (IBIAPINA, 2008). Desta forma, professores e pesquisadores passam a desempenhar o papel de parceiros e responsáveis pelo projeto”. (LOIOLA, 2004, p. 89).

Buscando investigar e desenvolver uma metodologia tendo como centro a reflexão e o desenvolvimento de práticas educativas de qualidade, foi desenvolvido um trabalho de campo

que combinou diferentes instrumentos de coleta de dados: observação simples e participativa, entrevista e questionário. Estes instrumentos constituíram oportunidades reais de incentivo à construção de uma prática de estudo, reflexão e re-significação do objeto de análise.

A primeira etapa da pesquisa aconteceu por meio de observações simples das rotinas de uma classe de Educação Infantil de uma instituição particular da cidade de Fortaleza. Dentre os fatores determinantes para escolha da referida classe estavam: disponibilidade do horário da tarde pela professora da turma para realização de estudos reflexivos, espaço mais amplo da sala de aula, excelente abertura e receptividade apresentada pela professora.

Essas observações aconteceram no período de 31 de agosto a 04 de setembro de 2009 no turno da manhã e foram guiadas por um roteiro de observação caracterizado por informações referentes principalmente à estruturação de um rotina, referindo-se assim às: atividades propostas (planejamento, assuntos, objetivos, desenvolvimento das mesmas, participação das crianças e da professora); uso do tempo, dos espaços e dos materiais; interações estabelecidas entre adultos e crianças.

Para isso, o diário de campo foi utilizado como forma de registro dessas observações por constituir-se como um “momento-lugar onde procuramos descrever para compreender a experiência coletiva, que condiciona e, ao mesmo tempo, libera a práxis das professoras” (LOIOLA, 2004, p. 100).

Na segunda etapa, foi realizada uma entrevista semi-estruturada com a qual se pretendeu entender melhor as concepções da professora participante sobre temas relacionados principalmente à práticas educativas de qualidade e aplicou-se um questionário que juntamente com a entrevista, também objetivou conseguir informações referentes à realidade e às escolhas profissionais da mesma. Esse passo se deu a fim de se obter um suporte maior para execução da etapa seguinte, que foi a realização de um grupo de estudo, além de contribuir para as análises dos avanços durante o processo de reflexão.

Durante a realização do grupo de estudo, terceira etapa, que aconteceu em sete encontros, foi possível desenvolver juntamente com a professora, reflexões sobre diversas temáticas consideradas fundamentais ao desenvolvimento de práticas qualitativas, que contribuíram posteriormente para a quarta etapa do processo que foi a realização de um trabalho de re-significação e re-estruturação do objeto de estudo aplicado na sala acima citada.

Um dos principais assuntos debatidos e que neste artigo apresenta-se em destaque foi a importância do ambiente na Educação Infantil. Através deste tema foi possível incentivar a construção de uma prática de estudo e reflexão. Ação considerada importante uma vez que “uma prática reflexiva confere poder aos professores e proporciona oportunidades para o seu desenvolvimento” (OLIVEIRA E SERRAZINA, 2002, p.29).

Por fim, os resultados obtidos foram analisados de forma a construir uma reflexão sobre como o ambiente contribuiu para a organização de práticas educativas de qualidade.

## **2 Refletindo e reconstruindo a prática pedagógica: um olhar para os ambientes.**

Os estudos sobre os ambientes na Educação Infantil aconteceram principalmente por meio de leituras e discussões acerca da melhor maneira de entender a importância dos espaços para que se pudesse re-estruturar a classe de Infantil IV em que a professora Elisa desenvolve atividades.

O texto escolhido para leitura deste tópico foi o livro “A instituição de Educação Infantil” que compõe a coleção Ensinando e Aprendendo da Secretaria de Educação Básica do Ceará. A escolha deste material justifica-se por ser uma leitura básica e de fácil entendimento.

A partir dele foi proposto uma reflexão sobre a seguinte afirmação “Os espaços de uma instituição infantil devem estar a favor do desenvolvimento sadio das crianças

proporcionando-lhes experiências novas e diversificadas”, Elisa realizou o seguinte comentário:

eu concordo com ela...realmente ela tem que ter...a escola tem que ter espaço para que a criança tenha uma brincadeira sadia...ela não se machuque nem machuque os coleguinhas né?...e:...deixa eu ver aqui...e...com certeza vai ajudar no desenvolvimento das crianças...

A seguir foram feitos mais três questionamentos onde se buscou enfocar a realidade estudada:

1º - Atualmente, como as crianças aproveitam-se dos espaços para criar experiências novas e diversificadas?

2º - Como os ambientes proporcionam essas experiências no contexto estudado?

3º - Como esses espaços poderiam ser repensados e reestruturados?

Para a primeira questão Elisa respondeu que atualmente isso acontece por meio de brincadeiras de correr e no momento da recreação. Em ambas as situações as experiências são desempenhadas por iniciativa das próprias crianças.

Na segunda questão, ressaltou que a presença dos brinquedos no parque poderiam proporcionar essas experiências. Mas por considerar os mesmos como repetidos emitiu a seguinte opinião: “não promove não...nenhuma...”.

Por fim, no terceiro questionamento, Elisa comentou sobre a possibilidade de implantação de um cantinho e sobre a contação de historinhas com fantoches e dedoches.

Suas respostas nos levou a refletir sobre o papel a ser desempenhado pelo professor, uma vez que:

É o adulto, na figura do professor, portanto, que, na instituição infantil, ajuda a estruturar o campo das brincadeiras na vida das crianças. Conseqüentemente é ele que organiza sua base estrutural, por meio da oferta de determinados objetos, fantasias, brinquedos ou jogos, da delimitação e arranjo dos espaços e do tempo para brincar (BRASIL, 1998, p.28).

### **3 Construções pós-reflexão**

Na sala do Infantil IV há dois espaços que para melhor entendimento nomearei de espaço esquerdo e espaço direito.

Logo na entrada, no espaço esquerdo, encontram-se as três mesas de madeira com lugar para seis crianças distribuídas no meio, um cabide para cinco mochilas, um ventilador de parede e um quadro verde. No espaço direito, há um armário de madeira com três portas, um birô com cadeira para professora e uma mesa de plástico onde são colocadas as lancheiras. Dividindo esses espaços existe ainda uma coluna central.

As mudanças mais perceptíveis introduzidas no espaço esquerdo foram: a) utilização da parede esquerda do espaço esquerdo que antes continha mensagens de incentivo em letras de EVA e agora passou a ser utilizada para disposição do alfabeto, antes localizado sobre o quadro verde, e de produções das crianças; b) constantes mudanças na disposição das mesas para realização de atividades, antes usadas paralelamente, agora juntas, ou em forma de T ou em forma de L ou ainda afastadas para os cantos a fim de dar espaço para a roda de conversa e roda de história;

Mas foi no espaço direito que as maiores mudanças aconteceram, destacando-se: entre elas a implementação do cantinho da brincadeira, delimitado por um tapete de EVA que as crianças passaram a utilizar como espaço próprio para essa prática.

Nesse ambiente era disposto diariamente o que denominamos de “caixa mágica de brinquedos”, que foi equipada com diversos materiais a fim de que as crianças utilizassem no momento da brincadeira. Dentre os objetos contidos na caixa tinha: óculos, chapéu, quites de profissão, carrinhos, animais, jogos de quebra-cabeça, fantasias, bonecas, dentre outros.

Foi possível perceber que houve um melhor aproveitamento dos espaços, uma vez que antes as crianças somente ficavam sentadas nas mesas; agora, tem a oportunidade de transitar por toda a sala. Evidenciou-se assim, a possibilidade de transformar o ambiente em um sistema vivo e em transformação, funcionando a nosso favor e afetando a qualidade de nossas vidas. (GREENMAN, 1998 apud GANDINI, 1999).

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Reflexão. Esta sem dúvidas foi a palavra de ordem que permeou por todos os processos deste trabalho. Sobre a possibilidade de ser reflexivo, faço minhas as palavras de Alarcão (1996, p.186): “é possível, mas difícil. Difícil pela falta de tradição. Difícil eventualmente pela falta de condições”.

Os resultados indicaram que a instituição pesquisada ainda apresenta características totalmente incompatíveis com os critérios de qualidade propostos pelos documentos oficiais publicados pelo Ministério de Educação, especialmente quando se fala da organização dos ambientes que apresentam-se como inadequados devido, principalmente, a dimensões físicas reduzidas, que impossibilitam a exploração destes pelas crianças.

Quanto a professora, a ausência de uma prática de leitura crítica colocou-se como dificuldade para o desempenho de um trabalho de reflexão e re-estruturação de sua prática pedagógica. Apesar disso foi possível evidenciar uma expressiva melhora na qualidade das relações entre estas e as crianças proporcionada a partir de um novo olhar destinado à organização dos ambientes.

Como exemplo do desenvolvimento de práticas significativas e de qualidade podemos citar: construção de um espaço destinado à brincadeira, antes inexistente; maior interação das crianças entre elas e com o ambiente; maior participação e envolvimento das crianças na realização das atividades, por exemplo, durante a de roda de conversa ou roda de contação de histórias, antes atividades realizadas eventualmente.

Entretanto, muitos desafios precisam ser vencidos, ressaltando-se entre eles, a postura das instâncias superiores da instituição que precisam compreender a importância de oferecer condições adequadas para o desenvolvimento das crianças e para o trabalho de seus profissionais.

Nesse sentido, este estudo soma-se a esforços de outros profissionais no intuito de defender ações que resultem em melhoria da qualidade das instituições de Educação Infantil. Enfocando o olhar sobre as possibilidades da professora, entendemos que o ambiente pode contribuir de forma positiva desde que se realize uma prática permanente de reflexão e re-significação do mesmo, percebendo a criança como centro desse processo.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ALARCÃO, Isabel. Ser professor reflexivo. In: ALARCÃO, Isabel. (Org.) **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Portugal: Porto Editora, 1996. p.171-189.

ANDRADE, Rosimeire Costa de. **A rotina da pré-escola na visão das professoras, das crianças e de suas famílias**. 2007. 301f. Tese (Doutorado em Curso de Pós - Graduação em Educação Brasileira) - Faculdade de Educação - UFC, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. *Orientador:* Silvia Helena Vieira Cruz.

ANDRADE, Maria Amália Simonetti Gomes; COELHO, Rita de Cássia Freitas. **A instituição de Educação Infantil**. Fortaleza, SEDUC. Coleção ensinando e aprendendo. 2003. 28p.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARRETO, Ângela Maria Rabelo Ferreira. Situação atual da Educação Infantil no Brasil. In: BRASIL, MEC/Secretaria de Educação Fundamental/Coordenação Geral de Educação Infantil. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil**. Brasília, v. 2, 1998. p. 23-33.

BASSEDAS, Eulàlia; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. **Aprender e ensinar na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

BRASIL. **LDB/Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394 de 26/12/1996.

BRASIL, MEC/Secretaria de Educação Fundamental/Coordenação Geral de Educação Infantil. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, v. 1, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). **Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 2006.v 1.

FARIA, Sonimar Carvalho. História e Políticas de Educação Infantil. In: FAZOLO, Eliene; CARVALHO, Maria Cristina; LEITE, Maria Isabel; KRAMER, Sonia. (Organizadoras). **Educação Infantil em curso**. Rio de Janeiro: Ravil, 1997. p. 9-37.

GANDINI, LELLA. Espaços Educacionais e de Envolvimento Pessoal. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella e FORMAN, George. **As Cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1999. p.145-158.

HOHMANN, Mary; BANET, Bernard; WEIKART, David P. **A criança em ação**. 2<sup>a</sup>ed. Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa. 1987.

Horikawa, Alice Yoko. **Pesquisa Colaborativa: Uma Construção Compartilhada de Instrumentos**. *Revista Intercâmbio*, volume XVIII: 22-42, 2008. São Paulo: LAEL/PUC-SP. ISSN 1806-275x

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimento.** Série pesquisa v. 17. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

LOIOLA, Laura Jeane Soares Lobão. **Contribuições da abordagem colaborativa e do saber prático contextualizado para uma proposta de formação continuada de professores de Educação Infantil.** 2004. 480 f. Tese (Doutorado em Curso de Pós - Graduação em Educação Brasileira) - Faculdade de Educação - UFC, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Orientador:* Silvia Helena Vieira Cruz.

OLIVEIRA, Isolina; SERRAZINA, Lurdes. (Org.) A reflexão e o professor como investigador. In: GTI – Grupo de Trabalho de Investigação. **Reflectir e investigar sobre a prática profissional.** Lisboa: APM. 2002. p. 29-42.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. Estrutura e funcionamento de instituições de Educação Infantil. In: BRASIL, MEC/Secretaria de Educação Fundamental/Coordenação Geral de Educação Infantil. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil.** Brasília, v. 2, 1998. p.87-93.

PANIAGUA, Gema; PALACIOS, Jesús. Educação Infantil: resposta educativa à diversidade. Porto Alegre: Artmed, 2007. 256p.

## **ORGANIZAÇÃO POPULAR COMUNITÁRIA: CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DA SOCIOECONOMIA SOLIDÁRIA**

Silvia Letícia Carneiro Araújo<sup>1</sup>

Iziane Silvestre Nobre<sup>2</sup>

Maria das Dores Alves Sousa<sup>3</sup>

### **RESUMO**

Este artigo visa compreender a dinâmica da organização popular no Conjunto Palmeira, bairro situado na periferia de Fortaleza, Ceará, que criou o Banco Palmas, um instrumento importante de finanças solidária que elenca outras formas de reproduzir a vida, baseado nos princípios e valores que norteiam a Economia Solidária. Desta maneira, através da história do Conjunto Palmeira, procura-se compreender a maneira que o movimento popular organizado influencia para a construção de um novo modelo de sociabilidade baseado na ética, solidariedade e cooperação mútua, elucidando ainda as contribuições que a organização comunitária traz para a implementação da cultura da coletividade, contrapondo-se a cultura instaurada pelo capitalismo.

**PALAVRAS- CHAVES:** Educação; Organização comunitária; Socioeconomia Solidária

---

<sup>1</sup> Graduanda em Pedagogia, Universidade Estadual do Ceará – UECE. E-mail:izianesilvestre@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Graduanda em Pedagogia, Universidade Estadual do Ceará – UECE. E-mail:leticiarousset@hotmail.com

<sup>3</sup> Professora Mestra do curso de Pedagogia do Centro de Educação – CED da Universidade Estadual do Ceará -UECE, doutoranda em Educação Brasileira no Programa de Pós Graduação da Universidade Federal do Ceará- UFC e pesquisadora na área de Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos-EJA. E-mail:professoradorinhaalves@yahoo.com.br

## **INTRODUÇÃO**

A presente pesquisa tem como objetivo analisar as contribuições da Educação Popular para a construção de um novo modelo de sociabilidade, embasados nos princípios da Socioeconomia Solidária, tomando como base a experiência do Conjunto Palmeira, bairro situado na periferia de Fortaleza, Ceará.

A metodologia aplicada é de caráter empírico com base nas ações desenvolvidas pela Associação dos Moradores do Conjunto Palmeira/ Banco Palmas, sendo fruto do projeto de monografia em desenvolvimento cujo tema é Educação para a Economia Solidária, objetivando avaliar a proposta político-pedagógica dos cursos desenvolvidos pela entidade, com base em entrevistas semi-estruturadas, bem como a criação de grupos focais na comunidade.

Desta forma, procura-se analisar os processos formativos e refletir sobre as contribuições que estes trazem para o empoderamento das pessoas e, consequentemente, para o desenvolvimento endógeno.

Cabe analisar os espaços de participação comunitária, a proposta político-pedagógica dos cursos desenvolvidos pela instituição, vendo de que maneira contribuem para a implementação de uma cultura de solidariedade dentro da comunidade, fortalecendo a organização popular através do olhar crítico sobre as questões sociais que envolvem o bairro.

Para isto, faz-se necessário historiar todo o processo de organização comunitária, objetivando compreender de que maneira a organização popular contribuiu para a construção da Rede de Socioeconomia Solidária no Conjunto Palmeira, fazendo com que este se tornasse referência em Economia Solidária, pelo fato de ter associado à consciência crítica e organizativa, ao trabalho e a renda.

A perspectiva do processo de formação é contribuir para a emancipação das pessoas, tornando-as autônomas, autogestionárias e independentes, capazes de buscar alternativas que superem positivamente a miséria e a exclusão social, na medida em que são atendidas as dimensões sociais e individuais do ser humano.

Desta maneira, é salutar compreender que o processo de construção da Socioeconomia Solidária é facilitado quando há uma organização comunitária que proporcione isto, uma vez que as relações construídas se dão de maneira diferenciada, baseada em valores que propicia a prática da coletividade.

Deste modo, á luz da experiência do Conjunto Palmeira, torna-se possível compreender a relevância que a prática organizativa contribui para a construção de uma nova economia, na qual se orienta por relações humanas pautadas na ética e no respeito ao próximo.

É importante esclarecer que para entender a atuação do Banco Palmas no Conjunto Palmeira, é indispensável conhecer as motivações que levaram uma Associação dos Moradores a criar um instrumento de finanças solidárias como alternativa de intervenção nas difíceis condições de sobrevivência da população e de enfrentamento das contradições do capital, vivenciando mecanismos baseados na solidariedade, que contribuem efetivamente para a melhoria socioeconômica da comunidade.

Pode-se elencar como alternativas concretas: um sistema financeiro solidário baseado em moeda social, a educação para o consumo consciente, a execução de projetos como o Bairro Escola de Trabalho, Incubadora Feminina, Cursinho Comunitário, Academia de Moda e os espaços de participação política envolvendo todos os moradores da comunidade, fortalecendo a organização popular. Desta forma, podemos refletir que todas estas ferramentas combinadas com os princípios e valores da Socioeconomia Solidária resultam no

empoderamento da comunidade, contribuindo efetivamente para o desenvolvimento endógeno.

Ressalta-se que a avaliação da pesquisa de impacto e de imagem (UFC-2009) realizada no bairro contribui para a reflexão de que em todas as atividades desenvolvidas perpassam um processo educativo e de conscientização acerca do consumo local pautados na ética e na solidariedade, com autocontrole social, contrariando os tipos de relações construídas no capitalismo.

Paulo Freire diz que nos distanciamos para então nos aproximar, porque assim instiga nossa curiosidade epistemológica, estimulando a constante reflexão sobre as ações que estamos desenvolvendo.

Desta maneira é salutar que consigamos perceber e reconhecer a importância da organização comunitária para o desenvolvimento de um novo modelo de sociedade e uma nova lógica de desenvolvimento, pautadas na ética, no respeito e na cooperação mútua.

Quando se toma como base uma comunidade que possui uma experiência de sucesso, pode-se refutar afirmado que isto não é nada, diante da complexidade dos problemas sociais. Mas é preciso reconhecer que pessoas estão em processo de conscientização e que certamente possibilitarão contribuições para que outras pessoas também se conscientizem, realizando assim o papel multiplicador e transformador da educação.

## **COMPREENDENDO O PROCESSO ORGANIZATIVO: A CONSTRUÇÃO DE UMA NOVA CONCEPÇÃO DE ECONOMIA**

Segundo os depoimentos de lideranças da comunidade, em 1973 chegaram os primeiros moradores do Conjunto Palmeira, oriundos de áreas consideradas nobre da cidade de Fortaleza, na qual foram “jogados” pelo governo para uma região completamente desprovida de condições mínimas de sobrevivência, o que paulatinamente foi sendo estruturado como uma comunidade a partir da intensa participação política.

“Se organizar em algum movimento popular tornava-se muito difícil, porque nós éramos considerados comunistas e estávamos nos organizando no período da ditadura militar, apanhamos muito da polícia, mas isso não era capaz de segurar a indignação do povo”  
(Marinete Brito da Silva – moradora do Conjunto Palmeira)

Afirma-se em um banner localizado na sede da Associação dos Moradores do Conjunto Palmeira que “Deus criou o mundo e nós construímos o Conjunto Palmeira”, evidenciando todo o processo de organização e luta vivenciada pelos moradores, ressaltando que tudo que existe no bairro foi fruto de um intenso trabalho de lutas e mobilização popular, no qual refere-se desde a conquista por água encanada e esgoto até a criação de um banco comunitário, voltado para atender aos anseios da população.

“*O motor da educação comunitária é a melhoria da qualidade de vida e não a resignação do estado de pobreza*” (GADOTTI, 2005: 16). Desta forma, isto não significa dizer ainda que a comunidade se responsabilizará pelas atividades que são dever do Estado, mas que procurará organizar a população para o exercício da cidadania.

A partir do momento que a comunidade torna-se capaz de reivindicar, propor e debater seus principais problemas, ela está se educando para exercer a sua autonomia, construindo espaços de discussões e debates, superando positivamente a pobreza.

Como Gramsci, pensamos que a educação vai além do ambiente escolar, uma vez que todos os processos contribuem significativamente para a formação da consciência e a produção da subjetividade, o qual nos leva a crer que a própria participação no movimento popular, contribuiu para conscientizar politicamente, tornando-os autônomos e protagonistas de ações inovadoras.

A Economia Solidária está sendo construída nas brechas do capitalismo, e, por conseguinte, torna-se imprescindível o diálogo da Educação Popular com a economia solidária, uma vez que estão sendo incutidos valores diferenciados do sistema vigente. Portanto, há de se considerar o caráter libertador e emancipador deste projeto societário, que

vai além de apenas querer suavizar as relações construídas no âmbito do capital, mas a de proporcionar alternativas de inclusão social.

Reflete-se que infelizmente muitos trabalhadores têm perdido o sentimento de pertencimento a uma determinada classe, dificultando a emancipação de fato das pessoas, a própria descrença encontrada no aspecto político, tem feito com que muitos permaneçam alheios as questões sociais, porque faz com que caia no conformismo, e finda por não encontrar alternativas de transformar aquilo que está sendo posto. “*Quando o capital não mais consegue se expandir, quando não consegue mais integrar a massa da população e não consegue mais se desenvolver, a luta de classes também diminui e perde sua força como motor da história*” (MARX APUD GADOTTI, 2005:17)

Estamos num processo extremamente complicado, que é o de se instaurar uma nova cultura depois de anos de dominação, daí a consolidação da Socioeconomia Solidária, no sentido de que ela está fortemente ligada à necessidade de formação cultural, tratando de uma mudança profunda de valores e princípios que orientam o comportamento humano.

Não basta apenas transformar as relações de poder se as pessoas não estão orientadas para a prática da solidariedade e da coletividade, por isso que torna-se necessário trabalhar as dimensões sociais e individuais do ser humano.

Portanto, a educação dentro da perspectiva da economia solidária visa ir além das barreiras impostas pelo sistema, procurando fortalecer, contudo, os processos constituintes de outras formas de produzir a vida.

Através da experiência do Conjunto Palmeira, podemos perceber que a criação do Banco Palmas é o resultado de uma intensa formação política a partir da Associação dos Moradores do Conjunto Palmeira, que se iniciou a partir do empoderamento dos moradores a lutarem por condições dignas de sobrevivência.

Desta maneira, conquistou-se água encanada, energia elétrica, escolas, postos de saúde, transporte coletivo e a construção de um Plano de Desenvolvimento Comunitário Integrado, aglutinando dezenas de associações e grupos organizados do Conjunto Palmeira – UAGOCOMP, o que culminou na criação do Banco Palmas e todas as estratégias de finanças solidárias voltadas para o desenvolvimento local, criando uma metodologia própria de bancos comunitários.

A maior riqueza de um banco comunitário se dá por suas ações serem pautadas de acordo com os princípios da Socioeconomia Solidária, tendo como característica principal o fortalecimento das relações com os moradores, através das moedas sociais e serviços bancários, alia-se isso com os cursos que são empreendidos para a juventude do bairro, bem como os espaços de discussões e debates.

*“É a comunidade que elege ou ratifica a organização social que vai ser gestora do banco* (MELO,2006:15). Desta maneira, garante-se que a gestão seja feita pela própria comunidade, reforçando a participação social e instigando o sentimento de pertencimento a uma comunidade.

Reflete-se que o diferencial da organização comunitária na construção da Socioeconomia Solidária, se dá pelo fato de trabalhar uma cultura diferenciada do capital, instigando valores da coletividade, solidariedade e respeito mútuo, numa cultura na qual se prega o individualismo exacerbado como a única maneira de “se dar bem na vida”.

Inspirados na cooperação e autogestão no trabalho e em todas as instâncias de produção da vida, o ponto de partida dos processos educativos/formativos é a ação solidária, compreendida como atividade humana que, contrapondo-se aos princípios da competição e do individualismo, orienta-se na horizontalidade das relações entre os seres humanos, independente de suas condições de gênero, etnia, religiosidade ou cor-de-pele.(TIRIBA – 2009 – pag.8 )

Destaca-se o caráter transformador da educação, quando pensada para além dos muros escolares, compreendendo que em todas as relações perpassa um processo educativo. Desta maneira, não podemos negar a contribuição da formação sociopolítica que desencadeou em conquistas significativas para o desenvolvimento local e autônomo do bairro.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A relevância da Economia Solidária se evidencia no processo de superação do capitalismo, porque se propõem a trabalhar o desenvolvimento integral da pessoa humana e a resgatar os valores e princípios que cotidianamente são massacrados pelos valores do capital.

Desta forma, cabe-nos refletir sobre o subsídio que a organização comunitária traz para a construção de um novo tipo de sociedade, uma vez que trabalha valores diferenciados do sistema vigente.

Somente a partir disto, é que podemos de fato contribuir para a transformação da sociedade, uma vez que o desenvolvimento está acontecendo em consonância com a evolução integral do ser humano, pois não se pode pensar em desenvolvimento desintegrado da vida social.

Conclui-se, portanto, que a maior luta da comunidade do Conjunto Palmeira não foi somente pelas necessidades básicas, mas sim pela libertação de consciência das pessoas, formando-as para serem autônomas e autogestionárias, capazes de buscar soluções para os seus principais problemas, sem perder o caráter reivindicatório de lutar pelas ações de responsabilidade do Estado.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- FREIRE, Paulo. Professora Sim Tia Não: Cartas a quem ousa ensinar, Editora Olho D'água, São Paulo, 1993.
- \_\_\_\_\_. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996).
- GADOTTI, Moacir. Economia Solidária como práxis pedagógica. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.
- GADOTTI. Moacir, GUTIÉRRES, Francisco. Educação comunitária e Economia Popular. 4º edição. São Paulo: Editora Cortez, 2005.
- MELO, Joaquim, MAGALHÃES, Sandra. Bancos comunitários de Desenvolvimento – uma rede sob controle da comunidade, 2006.
- SILVA. Jr. Jeová Torres. Avaliação de Impactos e de imagem: Banco Palmas – 10 anos, Arte Visual, Fortaleza – Ce, 2008.
- TIRIBA, Lia. Cultura do trabalho, autogestão e formação de trabalhadores associados na produção: questões de pesquisa. [www.brasilautogestionario.org/](http://www.brasilautogestionario.org/) 2009/08/16/ cultura do trabalho.

## **PRÁXIS PEDÓGICAS, FORMAÇÃO HUMANA E ORIENTAÇÃO SEXUAL: UM DEBATE DIALÉTICO**

Romário Ráwlyson Pereira do Nascimento

Acadêmico da UFPI/CMRV – romário\_rawlyson@hotmail.com

### **INTRODUÇÃO**

Mesmo sendo considerado um tema de difícil discussão a sexualidade tem cada vez mais sido discutida por educadores que entendem o processo de ensino-aprendizagem como algo complexo que envolve aspectos cognitivos, afetivos, culturais, entre outros, fazendo-se necessária a compreensão do aluno em sua totalidade. É pensado nesse sujeito completo que surge a necessidade de se incluir a sexualidade nos currículos escolares, pois esta acompanha os alunos desde o seu nascimento manifestando-se de diferentes formas e intensidades.

A categoria sexualidade adentra a escola de maneira formal/sistemática apresentada como tema transversal por professores em aulas de ciências ou em projetos específicos e, até mesmo em momentos informais no namoro de dois alunos, na professora grávida, e tantos outros exemplos. A escola sempre se envolve com as questões da sexualidade dos alunos negligenciando, punindo, refletindo, a preocupação está em qualificar cada vez mais a intervenção dos profissionais da educação nesses aspectos. Embora seja um tema transversal proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) percebe-se pouco preparo docente para um trabalho eficiente, eficaz e prazeroso nessa área.

### **SEXUALIDADE E DESENVOLVIMENTO BIOPSICOSOCIAL**

Para o bom desenvolvimento de qualquer trabalho na área da sexualidade é de fundamental importância refletir sobre a maneira que se deve conceber e compreender essa complexa temática que envolve fatores biológicos, psíquicos e sociais (culturais e históricos).

Primeiramente vamos abordar a interface biológica: a sexualidade acompanha o ser humano desde o nascer, é claro que a maneira como essa se manifesta na infância é diferente da forma como ela ocorre na vida adulta. Freud (1996) pode ser considerado um dos primeiros teóricos a pensar dessa maneira, para ele o momento da amamentação satisfaz a libido (energia sexual) da criança, etapa por etapa a sexualidade infantil vai se desenvolvendo. Nesse artigo não se pretende validar toda a teoria freudiana, mas é necessário atentar ao fato incontestável de que a sexualidade acompanha o indivíduo durante toda a sua vida, por essa razão é necessário conceber o tema como algo natural.

É justamente por desenvolver-se ao longo da vida do ser humano que a sexualidade é tão marcada por valores culturais e historicamente constituídos pelas sociedades. Cada grupo social de acordo com seu ideário cria seus valores e atitudes sobre a sexualidade. O fato social requer que se pense no tema como uma questão ampla, pois cada indivíduo de acordo com o grupo em que se insere terá comportamentos diferenciados, por esse motivo que podemos caracterizar o tema como “polêmico”.

o que dá forma a sexualidade são as forças sociais, longe de ser a força mais natural da nossa vida, a sexualidade é de fato a mais suscetível às influências culturais. Claro que este ponto de vista não pretende negar a importância da biologia, pois a fisiologia e a morfologia do organismo é que estabelecem, evidentemente as precondições da sensualidade humana. A biologia, no entanto, não cria os padrões da nossa vida sexual; simplesmente condiciona e limita aquilo que é possível. (HIGHWTWER, 1992, p. 15)

O ajustamento que o indivíduo terá entre aquilo que ele pensa e aquilo que o seu grupo social impõe resultará na construção da identidade (psique) sexual da criança. Além da construção da identidade podemos abordar outro elemento a interface psíquica da sexualidade, pois esta se relaciona com a necessidade de prazer inerente ao ser humano. Dessa forma podemos

perceber a visão holística da sexualidade dada a indissociabilidade de suas dimensões biológicas, psíquicas e socioculturais.

Cabe ainda sobre a concepção da temática diferenciarmos sexo de sexualidade, quando nos referimos ao primeiro, tratamos de uma abordagem puramente biológica que se caracteriza por questões anatômicas e fisiológicas do indivíduo ao passo que sexualidade envolve todos os fatores acima apresentados sendo compreendido de maneira biopsicossocial.

#### **POR QUE INCLUIR A SEXUALIDADE NA ESCOLA?**

Um dos primeiros fatores que justificam o trabalho da sexualidade no espaço escolar é o fato de esta ser intrínseca ao ser humano, nesse sentido,

se a escola que se deseja deve ter uma visão integrada das experiências vividas pelos alunos, buscando desenvolver o prazer pelo conhecimento, é necessário que ela reconheça que desempenha um papel importante na educação para uma sexualidade ligada à vida, à saúde, ao prazer e ao bem-estar, que integra as diversas dimensões do ser humano. (PCN, 1997, p.114).

Desta feita por ser inerente ao indivíduo a escola não deve incluir a temática sexualidade somente pelo advento a “educação integral”, pois a verdade é que esse elemento sempre deveria ter estado no contexto de ensino-aprendizagem, o que a escola pretende fazer hoje já o faz com o atraso de décadas: “As escolas que não proporcionam a educação sexual a seus alunos e alunas estão educando-os parcialmente.” (FURLANI, 2003, p. 67-68).

Outro fator preponderante são as Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST's) e a gravidez na adolescência, seus índices cada vez mais alarmantes apontam a necessidade de se realizar ações preventivas nas escolas, quando o aluno está informado ela pode relacionar-se sexualmente com segurança. Nessa justificativa para a inclusão da sexualidade na escola, o tema auxilia na execução de políticas públicas na área da saúde pública, pois oferecer atendimento aos portadores de DST's não irão reduzir as taxas de infecção, mas as ações preventivas da escola poderão reverter esses índices.

O trabalho da sexualidade pode também trazer benefícios cognitivos dos alunos, as dúvidas e tensões levadas pelos alunos à escola podem interferir no processo de aprendizagem, afinal qual menina insegura em relação à primeira relação sexual consegue participar atentamente a uma aula? Quando a escola propõe espaços de discussões das temáticas os alunos “aliviados” tendem a se concentrar mais nas aulas.

Numa terminologia bem freudiana, a libido, a energia que origina a curiosidade sexual vai se diferenciar e se transformar no desejo de saber, o que resulta no prazer de adquirir conhecimento, o que pode ser expresso, através do intenso questionamento realizado pelos jovens. (SOUZA FILHO, 2004, p. 51).

As mídias comunicativas em geral têm apresentado cada vez mais uma programação erótica, são novelas, programas que abordam temas da sexualidade, e as propagandas que no intuito de aumentar as vendas dos produtos exploram aspectos sensuais, um claro exemplo são os comerciais de cerveja, ainda há a influências de campanhas que pretendem diminuir as DST's, todos esses informes impactam na construção da sexualidade infanto-juvenil.

Se não houver uma ação crítica, ao invés de informação as mídias contribuirão para a “deformação” da sociedade, longe de estender esse artigo à ótica religiosa ou puritana, esta sociedade vive uma supervvalorização e banalização do sexo, é necessário orientar para que a sexualidade ocupe seu lugar com naturalidade, enquanto componente da vida humana e não como tem se estabelecido, em caráter de mercantilização do corpo.

#### **A ORIENTAÇÃO SEXUAL**

O termo Orientação Sexual, pode ser entender este como um processo formal e sistematizado de reflexão e ação que busca responder anseios e estímulos próprios dos alunos acerca de sua sexualidade.

O trabalho da Orientação Sexual na escola é entendido como problematizar, levantar questionamentos e ampliar o leque de conhecimentos e opções para que o aluno, ele próprio escolha seu caminho. (PCN, 1997, 121).

Nesse sentido não cabe a escola aprovar ou reprovar os valores e atitudes do aluno em relação à sexualidade, mas sim propor reflexões para que ele mesmo faça suas escolhas. As propostas educativas na área da sexualidade envolvem eminentemente a discussão.

A partir da compreensão do conceito de orientação sexual torna-se possível traçar objetivos para a sua ação dentro da escola. Um primeiro objetivo diz respeito a autoconhecimento, tanto do corpo como da subjetividade inerente a este. Conhecer o corpo diz respeito a identificar e entender as mudanças anatômicas e fisiológicas que vão ocorrendo ao longo da vida humana, perceber as diferenças biológicas entre o sexo feminino e masculino. A subjetividade no aspecto abordado é a identidade, é estabelecer gostos e preferências sexuais saudáveis, é reconhecer e aceitar o caminho a seguir pela busca sensata do prazer. Através da ação da escola o aluno deve entender-se como ser sexuado e estar preparado para realizar suas escolhas.

O autoconhecimento deve desenvolver-se paralelamente ao reconhecimento do outro, pois para perceber-se e construir sua individualidade é necessário o parâmetro do diferente. Então na escola ao passo que identidades vão sendo formadas deve-se também promover um espaço de respeito às diferenças de valores e comportamentos ligados a sexualidade. Com a intervenção escolar o aluno reconhecerá a existência de inúmeras determinações culturais e históricas que influenciam nos posicionamentos sexuais. Mais uma vez o elemento reflexivo deve estar presente para que o aluno, por si mesmo realize suas escolhas em relação a estas determinações.

A problematização e a reflexão podem ser consideradas como o grande objetivo da orientação sexual, pois é através deles que iremos perceber como os elementos socioculturais normatizaram a vida sexual das sociedades. Um desses padrões é a diferença de gênero, no qual podemos perceber uma supremacia masculina. O trabalho com a sexualidade deve, portanto,

[...] desestabilizar as “verdade únicas”, os restritos modelos hegemônicos da sexualidade normal, mostrando o jogo de poder e de interesses envolvidos na intencionalidade de sua construção; e, depois, apresentar as várias possibilidades sexuais presentes no social, na cultura, na política da vida humana, problematizando o modo com são significadas e como produzem seus efeitos sobre a existência das pessoas. (FURLANI, 2003, p. 69).

Nesse aspecto estabelecemos uma função política libertária para a orientação sexual, esse ponto requer coragem do educador, pois esta trabalhará questões muitas vezes “naturalizadas” pelos alunos, por isso a prática reflexiva é importante.

Outra justificativa que pode ser estabelecida já foi anteriormente comentada, refere-se à prevenção de DST's, da gravidez indesejada, e do abuso sexual, mazelas que afetam atualmente nossa sociedade. Nesse sentido traça-se um objetivo de informar os alunos sob aspectos científicos e técnicos e refletindo sobre as implicações desses aspectos na vida social do educando. Se não houver essa interface entre informação técnico-científica e vida social, não haverá ocorrido uma aprendizagem significativa.

Em linhas gerais podemos estabelecer com objetivo central da Orientação Sexual, proporcionar meios para que os alunos possam viver sua sexualidade de maneira sadia e consciente, seja através do autoconhecimento do corpo e de sua própria identidade; no respeito a si e ao outro; no reconhecimento dos condicionamentos culturais da sexualidade e reflexão dos mesmos; e na prática de hábitos sexuais saudáveis sem possibilidades de contrair DST's e contrair uma gravidez indesejada, além de é claro reconhecer e repudiar práticas sexuais exploradoras.

## ABORDAGEM METODOLÓGICA

Diante de tudo que já fora exposto neste texto evidencia-se a abordagem metodológica acerca da orientação sexual, deve compreender a educação como uma questão ampla e polêmica que envolve aspectos culturais, sociais e biológicos, além disso, também deve estar claro que a discussão e problematização são elementos norteadores desse processo. Primeiramente se refletirá sobre alguns erros comumente observados nas experiências na área da sexualidade para que depois se proponha uma abordagem metodológica significativa.

Muitas escolas percebendo a necessidade de se incorporar a sexualidade ao currículo escolar, decidem por reforçar a existência do conteúdo aparelho reprodutivo no plano de disciplina de Ciências Naturais, é irrevogável a importância que este conteúdo representa para a vivência plena da sexualidade, mas o que rotineiramente se observa nesse caso é o trabalho apenas de aspectos biológicos, a anatomia e funcionamento dos órgãos sexuais, fala-se do corpo, mas esquece-se da subjetividade deste, ou seja, as emoções e percepções culturais do mesmo. Nesse caso os professores de ciências devem estar preparados para debater as questões sociais e afetivas relacionadas aos corpos masculinos femininos.

Outro erro metodológico e a abordagem descontínua, que ocorre quando a escola optar por trabalhar a sexualidade em projetos rápidos, como feiras de ciências, palestras, não há muitas vezes nessas propostas uma real integração com o currículo da escola. Esses trabalhos ocorrem muitas vezes em momentos comemorativos, como o Dia Internacional da Mulher: 8 de março e o Dia Mundial da Luta contra a AIDS: 1º de dezembro, a sexualidade é trabalhada nestes dias e esquecida no resto do ano.

Em trabalhos pontuais como esse o ocorre, para Furlani (2003), uma fraude pedagógica, pois as duvidas e anseios dos alunos não são realmente sanadas e não há uma mudança de comportamento, contrária a essa abordagem a autora defende,

Uma continuidade baseada em princípios claros de um processo permanente – por que o bombardeamento midiático de informações recebidas por crianças e jovens é permanente... por que as situações de exclusão social, decorrentes do sexismo e da homofobia, são constantes... por que as representações hegemônicas que hierarquizam as diferenças estão permanentemente sendo fixadas mesmo com permanentes resistências... por que a subjetivação da sexualidade [...] está sendo permanentemente posta em questão pelos aparatos discursivos de uma cultura e precisa ter o contraponto reflexivo de uma educação sexual sistemática [...]." ( p.68).

Se a sexualidade é construída ao longo da vida é no decorrer desse processo que a proposta da orientação sexual deve ser desenvolvida, inúmeros componentes, valores, percepções vão contribuindo no processo de formação da sexualidade e a escola deve ser um contraponto reflexivo não no sentido de aprovar ou reprovar as condutas sociais, mas sim de problematizar essas questões e possibilitar aos alunos uma escolha crítica, autônoma e libertadora.

A metodologia deve ser, portanto politicamente comprometida, pois a sexualidade envolve aspectos geradores e mantenedores de desigualdades, como a supremacia do homem em detrimento da mulher, a padronização do casamento homem/mulher e a discriminação das relações homoafetivas. Refletindo sobre a teoria dos Aparelhos Ideológicos do Estado, de Althusser (1983), e os estudos de Bourdieu e Passeron (1975), podemos considerar que todas essas normatizações sexuais que geram diferenças são reproduzidas pela escola, é rompendo com essa reprodução cega que a escola deve apresentar uma concepção crítica sobre a sexualidade.

Hoje, como aponta Guacira Louro (1999), sabe-se que a escola não somente reproduz ou reflete os valores e comportamentos relacionados ao gênero e a sexualidade ela também os produz. Esse papel de produção conceitual e atitudinal acerca da sexualidade reforça mais ainda a necessidade de um desenvolvimento de uma metodologia crítica e libertária, cuja centralidade esteja na autonomia do aluno.

Não trabalhar a sexualidade em momentos pontuais requer que a escola inclua a orientação sexual em seu currículo, para Silva (2007), após as teorias críticas e pós-críticas o currículo pode assumir variadas representações, por isso pode-se afirmar que incluir a sexualidade no currículo é tê-la como elemento do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, é fazer esse tema presente nos planejamentos dos professores, mais do que isso a sexualidade deve estar inclusa na fazer pedagógico diário das instituições de ensino, na relação entre professores, alunos, família e conhecimento.

Ainda dentro de uma abordagem política para a sexualidade, Silva define currículo como “espaço de poder” (2007, 147), ou seja, são a relações de poder existentes na sociedade, desde o Estado a outras instituições que colaboram e/ou impõe aquilo que deve ser ensinado nas escolas. O próprio PCN de Orientação Sexual, embora caracterize a sexualidade como temática marcada pela cultura, se omite em fazer uma discussão mais política, temáticas como as diferenças de gênero e principalmente a homofobia são tratadas de maneira superficial. Nesse sentido cabe a escola a quebra de paradigmas para que o tema seja discutido nas escolas com a profundidade e consistência devida.

A orientação dada pelo PCN é que a orientação sexual seja abordada como um tema transversal, “o que significa que tanto a concepção quanto os objetivos e conteúdos propostos por Orientação Sexual encontram-se contemplados pelas diversas áreas do conhecimento” (PCN, 1997, p. 128). Assim, os diversos campos de saber deverão abranger em seus planejamentos propostas nas áreas de acordo com o plano de curso das disciplinas. Nem sempre as questões acerca da sexualidade encontrarão articulação com os componentes das disciplinas neste caso terá que haver flexibilidade e engajamento do professor para que as temáticas sejam trabalhadas.

A metodologia da orientação sexual deve ainda se desenvolver sobre aspectos da abordagem sócio-histórica, na qual o sujeito que aprende deve interagir com o conhecimento, essa abordagem baseia-se nos conceitos de Vigotski (2001) que concebe a aprendizagem como elemento propulsor do desenvolvimento, e caracteriza o indivíduo de maneira interativa, para ele é através da interação e da experiência que a aprendizagem e o desenvolvimento acontecem.

Desenvolver a aprendizagem da sexualidade dentro de uma abordagem sócio-histórica representa levar os alunos a interagir com o conhecimento, fazendo-os perceber as relações que o saber mantém com a sua vida prática. Muitas vezes ocorre que o professor aborda questões relativas aos genitais como se ninguém na sala fosse um ser sexuado, ou fala de preconceito e discriminação de gênero sem perceber que essas práticas ocorrem na escola. O aluno deve estabelecer uma interação entre o conhecimento e a vida. Embora nesse artigo se tenha recomendado a abordagem sócio-histórica é importante esclarecer que o mais eminente e que se desenvolvem atividades que tenham significado para o aluno, e este fator pode ser encontrado em outras abordagens metodológicas.

#### O PROFESSOR FRENTE À SEXUALIDADE

Rotineiramente no espaço escolar, os professores se deparam com manifestações de sexualidade, a maneira com que esses se deparam é fundamental para um bom trabalho com a orientação sexual. Muitas vezes os professores são omissos, um aluno homossexual ou com trejeitos afeminados é discriminado publicamente e o professor faz vista grossa, prefere não se intrometer, afinal já são tantos problemas e o salário tão pouco.

O caso de descriminação sexual foi apenas um exemplo, em muitos outros casos os professores se omitem, essa postura precisa ser rompida, o professor deve perceber que esses problemas que ocorrem na escola são oportunidades para a promoção de uma reflexão crítica que contribuirá para mudanças de postura nos alunos. No trabalho da sexualidade a problematização ocupa espaço central, por isso o professor deve ser um problematizador,

deve através da observação perceber as manifestações da sexualidade e problematizá-las, levantar questionamentos aos alunos, fazê-los rever suas práticas e conceitos.

O professor também traz consigo valores em relação à sexualidade, por isso primeiramente ele deve fazer um avaliação crítica sobre suas condutas. O professor deve perceber a si e aos alunos como seres resultantes de uma construção cultural e política, deve compreender de que forma esses componentes sociais impactaram sobre a formação de sua personalidade, sem essa visão reflexiva os professores e a escola se comportaram como reprodutores da ordem social vigente.

É justamente por ser um ser social que também transmite valores que os professores devem ter duas preocupações, a primeira é em passar informações cientificamente corretas sobre a sexualidade, no que diz respeito ao funcionamento dos corpos, por exemplo, é normal que os pênis tenham diferentes tamanhos e como a vagina é um órgão elástico a mulher poderá sentir prazer com os variados tamanhos, essa informação pode acabar com a angústia de muitos rapazes, outro exemplo, de acordo com os conselhos nacionais e internacionais de psicologia, a homossexualidade não é considerada uma doença. Tanto no primeiro como no segundo caso embora tenham interpretações variadas sobre a ótica cultural são cientificamente corretas, cabe aos alunos e professores refletir sobre essas questões.

Outra preocupação que os professores devem ter é com a vivência de sua própria sexualidade, pois problemas relacionados ao casamento ou a disfunções sexuais podem resultar em decepções frustrantes para os professores que poderão ser repassadas para os alunos, como a professora divorciada que recomenda as alunas não se casarem pois a amor não existe. Os professores dessa forma devem tentar agir com responsabilidade ética para que sua vivencia sexual não se reflita em visões negativas acerca da sexualidade.

A ação docente no trabalho da sexualidade pode ocorrer de duas maneiras: planejada e espontânea, no primeiro caso o professor prepara atividades, os elementos para a sensibilização e discussão e junto aos alunos executa um trabalho, que é pedagogicamente sistematizado. O caso espontâneo acontece quando surgem alheiamente ao planejamento daquele dia, situações e questionamentos que o professor, rompendo com a postura da omissão, buscará refletir, a ação espontânea pode resultar em um prática planejada para que as dúvidas e fatos sejam realmente esclarecidos.

O PCN traz algumas contribuições importantes para a postura do professor, como o fato deste tratar os alunos com equidade de gênero, além disso, sugere que,

Para um bom trabalho de Orientação Sexual, é necessário que se estabeleça uma relação de confiança entre alunos e professor. Para isso o professor deve se mostrar disponível para conversas a respeito das questões apresentadas, não emitir juízo de valor sobre as colocações feitas pelos alunos e responder algumas perguntas de forma direta e esclarecedora. (1997, p. 124).

Para o trabalho com a sexualidade o professor deverá estudar temáticas sobre a área, sejam em grupos de estudo que podem ser feitos na própria escola, em leituras variadas, deverá estar consciente de seu papel como condutor do processo de reflexão das temáticas ligadas a sexualidade, esse processo terá como principal resultado possibilitar ao aluno autonomia para a vivencia plena e sadia de sua sexualidade.

#### **ESCOLA E FAMÍLIA UMA RELAÇÃO DE PARCERIA**

A ação que a escola desempenhará em relação à sexualidade não deve se sobrepor e nem concorrer com o desenvolvido pela família, é necessário compreender que a família possui uma série de valores que precisam ser respeitados, ou poderão gerar um conflito entre família e escola. Por isso o trabalho da escola não é aprovar ou reprovar os valores, mas sim proporcionar meios para que os alunos reflitam sobre as situações que vivem para tomar decisões sensatas.

Existem algumas questões que a escola deverá se posicionar de maneira contrária como nos casos que envolvem a violação dos direitos das crianças e dos adolescentes, nestes casos a caso deverá ser notificado no Conselho Tutelar, para que as medidas cabíveis sejam tomadas. É importante que em alguns casos a família seja informada dos trabalhos que são desenvolvidos pela escola, e que esta se cerque sempre de objetivos claros para a realização das atividades, principalmente quando se tratar de temas polêmicos os quais as famílias têm posicionamentos fortes. Por essa razão alguns temas são evitados, para não gerar conflitos com a família e a sociedade, a escola, porém como lócus que não só reproduz, mas produz conhecimentos, deve abandonar essa velha postura e assumir seu papel político libertário já tão debatido neste artigo.

#### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola contemporânea atenta ao indivíduo como um todo, não deve omitir-se frente à sexualidade, embora seja uma temática que envolva tabus e preconceitos deve-se perceber também os inúmeros benefícios para a vida do aluno, que atingem desde aspectos cognitivos, passando por questões de saúde pública e impactando diretamente a formação da personalidade do aluno. Ao trabalhar com a orientação sexual a escola deve desenvolver práticas pedagógicas que coloquem os alunos como centro do processo de aprendizagem, pois o foco é o preparo destes para a realização de escolhas sexuais saudáveis e conscientes. Enquanto proposta metodológica o PCN aborda importantes pontos para o debate da sexualidade, mas é necessário ampliar o tema para um nível maior de complexidade, não se restringindo a conhecer as funções性uais e, outrossim, abordando os sentimentos que envolvem a corporeidade humana, pois, não basta refletir sobre a diferença de gênero é necessário compreender as raízes culturais do problema. Isto posto, constata-se que a reflexão e a discussão devem ser os elementos norteadores do trabalho da orientação sexual.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTHUSSER, Louis. Aparelhos ideológicos de Estado. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. A reprodução. Rio de Janeiro: Francisco Alvez, 1975.
- FREUD, Sigmund. Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira. Trad. Jayme Salomão. Rio de Janeiro, Imago, 1996.
- FURLANI, Jimena. Educação sexual: possibilidades didáticas. IN: LOURO, Guacira L.; NECKEL, Jane F.; GOELLNER, Silvana V. (Org.). Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003.
- HIGHWATER, Juçara. Mito e sexualidade. São Paulo: Saraiva, 1992.
- IBIAPINA, Ivana M<sup>a</sup>. L. de M. Formação de professores: texto e contexto. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- LOURO, Guacira Lopes. Sexualidade, gênero e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2 ed. 10<sup>a</sup> reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- SOUSA FILHO, Vicente G. de. Sexualidade, Educação e Cultura. Parnaíba: Sieart, 2004.
- VIGOTSKI, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

## **EDUCAÇÃO AMBIENTAL: O QUE PENSAM ALUNOS DO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Autora: Maruilza Camilo da Silva Vieira  
Graduanda do curso de Pedagogia  
Unidade Acadêmica de Educação- UFCG  
Email: [maruilza@hotmail.com](mailto:maruilza@hotmail.com)

Co-autora: Profa. Ms Zildene Francisca Pereira  
Professora do Curso de Pedagogia  
Unidade Acadêmica de Educação -UFCG  
email: [denafran@yahoo.com.br](mailto:denafran@yahoo.com.br)

### **Introdução**

A seguinte pesquisa trata dos desafios e dificuldades que os homens enfrentam, atualmente, diante dos problemas ambientais que a cada dia cresce de maneira acelerada, ocasionando diversos problemas como extinção de espécies, escassez de recursos naturais, degradação do solo, variados tipos de poluição, enfim, outros inúmeros problemas que prejudicam o planeta Terra e compromete a vida de todos os seres vivos, inclusive a do próprio homem.

A pesquisa aborda a perspectiva de que, a Educação Ambiental como outras diversas atividades relacionadas a educação é de suma importância para ser inserida no currículo da escola, visando uma melhor aprendizagem das crianças. Além disso, percebemos que é um tema que está relacionado com a atualidade e com o cotidiano de todos nós por essas e tantas outras razões é que a percebemos como uma discussão fundamental para que os alunos tenham um entendimento real dos desequilíbrios ambientais existentes no nosso planeta.

A partir desse entendimento nos cabe refletir sobre as nossas ações educativas diante dessa realidade e tentar orientar os educandos para que estes compreendam que as ações que praticamos no nosso dia-a-dia interferem no meio ambiente e geram desastres ambientais. Diante dessa compreensão e para que, futuramente, não haja sofrimento entre as nações, ocasionadas pela fúria da natureza, nos cabe realizar pesquisas e buscar métodos para trabalhar com nossos alunos de forma consciente, embora saibamos das reais dificuldades para efetivarmos essas ações.

Nessa perspectiva, visando os variados problemas ambientais que enfrentamos, atualmente, devemos nos questionar se realmente é possível que haja essa conscientização

entre os membros da sociedade para que possamos criar hábitos de preservação e conservação do meio ambiente.

Mediante essa problemática, faz-se necessário identificarmos os diversos fatores que contribuem para ocasionar o desequilíbrio ambiental que ocorre na natureza e compreender o que nossos alunos necessitam saber sobre o meio ambiente e sobre os desastres ambientais que enfrentamos diuturnamente. A partir dessa percepção torna-se imprescindível desenvolvermos metodologias que desenvolvam nos educandos atitudes de preservação do meio ambiente, tomando consciência que a preservação ambiental, depende, principalmente, das atitudes que cada cidadão possui no seu cotidiano.

A natureza, a cada dia, tem se mostrado cada vez mais afetada, pois a ganância das pessoas em usufruir os recursos da natureza é maior do que a vontade de preservá-la. A cada dia que passa podemos observar que o planeta sofre com as ações do homem sobre o meio ambiente e as consequências estão sendo vistas a cada instante com as mudanças climáticas e com o aquecimento global, assunto discutido diariamente em todos os setores da sociedade e na mídia.

Tendo em vista conhecer a essência dos problemas ambientais em torno da realidade em que vivemos e mediante análise observada, a partir do posicionamento de educandos do Ensino Fundamental I de uma Escola Pública Municipal da cidade de São João do Rio do Peixe/PB, pensamos em desenvolver pesquisas e trabalhos voltados para o estudo dessa temática, visto que os alunos não possuem atitudes de preservação do meio ambiente, e isto é observado rotineiramente quando estes demonstram a falta de clareza quando se trata de preservar a partir de ações simples do cotidiano.

As crianças jogam lixo exageradamente por toda a escola e nas ruas, desperdiçam água sem necessidade, às vezes até destroem plantas sem perceber que estão cometendo erros graves e o pior é que não possuem conhecimentos sobre os problemas ecológicos que a natureza está passando, pois atitudes como estas colaboram cada vez mais para ocasionar problemas ambientais. Embora esta seja uma temática discutida diariamente em todos os espaços de divulgação de informações, ainda, é possível encontrar pessoas, sejam elas crianças ou adultos alheios a tal problemática.

No nosso município os problemas ambientais não são diferentes. Anualmente sofremos com as enchentes que alagam a cidade deixando famílias desabrigadas, em outros momentos no decorrer do ano nosso sertão sofre com a falta de água ocasionada pela seca, plantações são destruídas e o sofrimento dos agricultores é imenso. É imprescindível que os jovens do município tenham a curiosidade para entender o porquê desses desequilíbrios, pois

é de fundamental importância que entendam a realidade em que vivem bem como o que ocasiona estas situações e defendemos que é papel da escola oportunizar essa discussão.

É relevante trabalharmos a questão do meio ambiente na sala de aula, porque é um tema que está diretamente ligada com o cotidiano não apenas das crianças, mas do mundo como um todo, além disso, existe uma necessidade de aprofundamento teórico e prático considerando que muitos educandos não possuem o hábito de lidar com esse tema.

Por esses e outros motivos, pensamos que é importante realizar pesquisas e desenvolver projetos que estejam ligados a esta temática, pois percebemos que a reflexão e a ação educativa que devemos desenvolver nos educandos sobre as questões estudadas sirvam de suporte para abranger as necessidades no qual o meio ambiente passa na atualidade.

## **Referencial Teórico**

### **Relação entre a natureza e o homem**

Todos os seres humanos vivem em uma sociedade onde as diversas atividades estão relacionadas com o meio ambiente, tudo que usamos ou consumimos de maneira direta ou indireta foi extraído da natureza através da ação do homem. A cada dia a exploração dos recursos naturais tem se intensificado e isso causa desastres ambientais que a humanidade não está preparada para enfrentar. Existem, ainda, mudanças naturais ocorridas no decorrer de vários séculos no qual causam problemas de aquecimento global, aumento do nível do mar, glaciação, variações climáticas irregulares; enfim, é como se o planeta e os seres humanos fossem inimigos e agora um quer derrotar o outro, pois “A idéia de que é preciso refazer os elos entre a pessoa e o planeta ameaçados por inimigos comuns serve então, hoje em dia como elementos de união a inúmeros componentes da sensibilidade ecológica do mundo” (ALPHANDERY, 1992, p. 34).

De acordo com Alphandery (1992), quando se trata de discutir a questão ambiental diante da realidade que vivenciamos, é importante compreendermos que todos nós fazemos parte da natureza e não percebemos como isso é significativo para nossas vidas, sendo assim, existe a necessidade que todos trabalhem com um objetivo comum, ou seja, preservar o meio ambiente desenvolvendo atitude de ética ambiental que possam contribuir com essa finalidade.

Essas atitudes devem servir para que o conhecimento dos educandos seja ampliado sobre os diversos problemas que acontecem na natureza. É importante percebermos que os problemas ambientais crescem como um solo fértil e está devastando a vida dos animais e dos

seres humanos de maneira desordenada e enfurecida. O homem desde que o mundo é mundo extraiu diversos recursos naturais e não reflete sobre seus atos, nem mesmo pensa que, futuramente, podem prejudicar a natureza inteira, bem como a si mesmo devido suas atitudes de irresponsabilidade e de ganância.

Podemos destacar como exemplo a realidade das catástrofes ambientais que crescem a cada dia e esse crescimento ocorre devido o aumento do consumo de produtos que são extraídos da natureza, isso também ocasiona um grande aumento da poluição do ar, da água e do solo, além disso, as pessoas transformam as paisagens naturais a fim de proporcionar seu conforto e satisfação e para isso é necessário interferir na ação da natureza. Sobre esse aspecto podemos citar que “À medida que a humanidade aumenta sua capacidade de intervir na natureza para a satisfação das necessidades e desejos crescentes, surgem tensões e conflitos quanto ao uso dos espaços e dos recursos.” (PCN’s,1998, p.173).

Nesse sentido, de acordo com os PCN’s, quanto mais a humanidade progride com o crescimento exagerado, mais são extraídos recursos de maneira intensificada em proporções cada vez maiores que as necessárias, fazendo com que a natureza e as pessoas sofram danos irreparáveis. Com isso vale destacar que

Recursos não-renováveis, como petróleo, ameaçam escassear. De onde se retirava uma árvore, agora retiram-se centenas. Onde moravam algumas famílias, consumindo escassa quantidade de água e produzindo poucos detritos, agora moram milhões de famílias exigindo a manutenção de imensos mananciais e gerando milhares de toneladas de lixo por dia (PCN,1998, p.174).

A humanidade se preocupa em viver bem e confortavelmente na sociedade, mas o bem estar não depende somente dos vários produtos e bens que são consumidos pelas pessoas, devemos pensar primeiramente na questão ambiental, pois o nosso futuro depende da preservação que teremos hoje e se isso não acontecer corremos o risco de enfrentarmos situações relacionadas ao meio ambiente no qual o homem não será capaz de explicar, o consumismo exagerado é um dos grandes responsáveis pela destruição da natureza. Nesse entendimento é importante destacar que “o atual modelo econômico estimula um consumo crescente e irresponsável condenando a vida na Terra a uma crescente destruição” ( PCN’s, 1998, p.177).

Na realidade, os PCN’s nos explicam que os homens não percebem que causando o mal a natureza estão prejudicando a si próprio, pois retiramos da natureza tudo aquilo que necessitamos para sobreviver e isso está sendo feito de maneira absurda e desordenada. Por exemplo, quando se destrói uma árvore para fabricar móveis, o correto é que outra seja

plantada em seu lugar, mas não é isso que acontece. Com a falta da árvore consequentemente tende a se causar a erosão e o empobrecimento do solo e teremos complicações com a purificação do ar que as árvores nos proporcionam.

Diante dessa reflexão podemos chegar a seguinte compreensão: a natureza não aguenta tantas destruições e isso nos serve de alerta, pois nossos animais estão sendo ameaçados de extinção devido a destruição do seu habitat, a fauna e a flora também estão desaparecendo e tudo isso ocorre devido a atitude gananciosa dos homens que ao invés de preservar sentem o prazer de destruir cada vez mais, pois só se preocupam com a sua riqueza e o seu bem estar individual.

### **A importância da Educação Ambiental nas Escolas**

Todos nós somos parte integrante da natureza, e isso deve ser passado para os nossos alunos, pois a Educação Ambiental está presente em todos os momentos de nossas vidas, não é apenas uma disciplina que deve ser trabalhadas nas salas de aulas. Desde cedo as crianças devem aprender a ter uma visão ampla da realidade ecológica e perceber que a natureza nos serve de fonte de vida, mas essa fonte não pode ser explorada de maneira irresponsável, pois se algum dia chegar a se esgotar nós sofreremos as consequências.

Por esse motivo é importante que desde cedo começemos a desenvolver atitudes ligadas ao racionamento e preservação dos recursos naturais. A escola é uma das principais responsáveis para que se desenvolva uma consciência ética e uma postura voltada para a preservação do meio ambiente. Além disso, é importante destacarmos que a Educação Ambiental não é apenas ensinada aos educandos, mas também é vivenciada em todos os momentos de nossa vida, diante disso, podemos destacar que

[...] de forma contrária à educação tradicional, essa é uma educação voltada para a ação-reflexiva, coletiva, para a relação interativa em que seu conteúdo está além dos livros, está na realidade socioambiental ultrapassando os muros das escolas (GUIMARÃES, 2007, p. 90).

Diante desse contexto, percebemos que a escola exerce um papel importante na aprendizagem dos educandos, pois quando se trata de estudar sobre Educação Ambiental, nós educadores temos a responsabilidade de desenvolver uma atitude de ação e reflexão em sala de aula, que será mais tarde revertida em ação cotidiana, para além dos muros escolares.

Como sabemos muitos ainda, estão leigos no que diz respeito aos problemas ambientais, pois ainda não tomaram consciência da gravidade do problema que acaba com a natureza devido à falta de informação e de competência dos homens. Segundo Vianna, “[...] a exploração dos recursos naturais das grandes florestas brasileiras têm causado degradação dos solos, poluição dos rios, destruição da vegetação nativa e do habitat de diversas espécies de animais.” (1994, p.60).

É importante percebermos que os recursos naturais nos servem como fonte de sobrevivência e sem eles é impossível existir vida no planeta. Os seres humanos são responsáveis para preservar estas riquezas e procurar desenvolvê-las sem correr riscos de destruí-las. Devemos nos preocupar não apenas em explorar os recursos naturais pensando no nosso bem estar, mas em saber usá-los para nossa sobrevivência.

Nesse sentido, baseado na afirmação de Vianna (1994), podemos notar que o ser humano usa a capacidade de modificar o meio ambiente não apenas para atender as suas necessidades, mas para destruir cada vez mais as riquezas naturais, o que na verdade poderia ser evitado, bastava explorar os recursos naturais de maneira controlada, ou seja, usando apenas aquilo que é necessário para a sua sobrevivência.

O meio ambiente tem respondido a violência que o homem vem causando, por isso, enfrentamos situações como desequilíbrio ecológico, extinção de espécies, variações nas mudanças climáticas, erosão do solo, derretimento das calotas polares e consequentemente aumento do nível do mar. Estes e outros diversos aspectos foram gerados devido às variadas ações provocadas pelo ser humano. “O desejo de conhecer o mundo está hoje ultrapassado pela necessidade de explorá-lo” (ALPHANDERY,1992, p.128).

Na visão do autor citado, atualmente os indivíduos não se importam com o que acontece com o mundo, não se preocupam com os problemas ambientais que ocorrem e causam graves prejuízos para a população, preocupam-se unicamente em explorar riquezas naturais que existem na Terra, e não percebem que causam a destruição global.

Na perspectiva educacional podemos fazer com que os educandos desenvolvam atitudes cotidianas que os estimulem a minimizar os problemas ambientais ocorridos no presente e no futuro e com isso conquistar um mundo melhor preservando as nossas fontes de existência. Essa não é uma questão fácil de ser resolvida por isso é de fundamental importância a contribuição do educador de aceitar esse desafio e buscar metodologias variadas para formar cidadãos éticos e conscientes. Nesse sentido podemos destacar que em atividades

[...] interdisciplinares de Educação Ambiental, busca-se [...], além de informar, estimular a percepção das pessoas de modo a sensibilizá-las para participar de ações através das quais num exercício pleno de cidadania, possam encontrar soluções sustentáveis, promovendo a qualidade de vida através da própria experiência humana (SOUZA, 2002, p.16).

Nesse sentido, como afirma o autor é importante que o educador desenvolva atitudes metodológicas voltadas para proporcionar no educando o entendimento que todos somos responsáveis pela preservação do meio ambiente e este é um dos papéis da escola. Portanto, é de suma importância que crianças entendam a causa de problemas relacionados ao meio ambiente e também saiba quem são os causadores de tanta destruição, pois na posição de educadores podemos aprofundar a visão dos nossos alunos e fazê-los compreender a realidade do problema, além de começar desde já a dar sua contribuição, diferente do que temos até então.

### **Procedimento Metodológico**

A preocupação que devemos ter com o Meio Ambiente, atualmente, é tamanha que os educadores devem buscar diversos tipos de atividades para que os discentes entendam que nossa vida só é garantida porque utilizamos os recursos que vem da natureza.

Quando buscamos desenvolver uma pesquisa sobre o Meio Ambiente a principal função é “[...] contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos a decidir e atuar na realidade socioambiental de um modo comprometido com vida, com o bem estar de cada um da sociedade, local e global” (PCN’s, 1998, p. 187).

Diante desse entendimento, é importante que os educandos tenham mais que informações e conceitos, ou seja, temos que trabalhar de maneira construtiva a fim de fazê-los perceber que é importante contribuir com a preservação do meio ambiente, pois essa ação implica em cuidar do próprio futuro da espécie humana.

Sobre essa compreensão Guimarães destaca que “A natureza é explorada por nossa sociedade como se fosse um recurso inesgotável, vista de forma fragmentada, sem a preocupação e o respeito com as relações dinâmicas do equilíbrio ecológico [...]” (2007, p. 87). Essa é uma visão que as pessoas não têm, todos acreditam que podemos utilizar os recursos naturais de qualquer forma que não teremos prejuízos, mas o que percebemos é que a

realidade é outra e estamos sofrendo com esse pensamento utópico, por isso a necessidade de educar os nossos alunos para fazer a diferença.

Dante deste entendimento, procuramos realizar uma pesquisa de monografia que, ainda, está em andamento, a fim de investigar se a escola proporciona esse entendimento para o educando, e para isso realizamos uma pesquisa voltada para a temática ambiental. Utilizamos como procedimento de coleta de dados observações de sala de aula e da escola como um todo e entrevista semi estruturada (LUDKE e ANDRÉ, 1986).

O público alvo para esta pesquisa são 5 (cinco) educandos do 4º ano do Ensino Fundamental, com idade entre 9 e 12 anos, em uma sala de mais ou menos 25 alunos, sendo 16 meninas e 9 meninos. Os critérios utilizados para a escolha dessa série foram os que comprovam que os mesmos já possuem um conhecimento prévio da realidade, são capazes de ler textos com coerência e consequentemente discutir sobre os problemas ambientais. O tema será trabalhado através de aulas expositivas, apresentação de filmes e documentários, entre outras variadas metodologias, com a intenção de fazer com que os educandos entendam a gravidade do problema e desenvolvam modos para minimizá-lo.

### **Delineando uma análise**

Apresentaremos, mesmo que resumidamente, alguns dados preliminares da pesquisa realizada com alunos da escola pública, o qual realizamos a pesquisa. Durante a entrevista foi perguntado ao aluno Edu o que ele entendia sobre o Meio Ambiente, o aluno respondeu que era “as plantas, as águas e... não lembro mais de nada.” (disse o aluno, ainda tentando lembrar mais alguma coisa).

O meio ambiente é compreendido pelo aluno de forma resumida, ou seja, ele lembra apenas das plantas e da água, além disso, é pertinente comentar que o mesmo faz um esforço para lembrar de algo a mais, embora não tenha sucesso.

Visando a maneira resumida que Edu teve sobre Meio Ambiente diante da resposta dada e percebendo que muitos educandos tal como Edu não comprehendem as inúmeras abordagens relacionadas ao tema apresentado a “Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de vida na Escola, COM-VIDA”, sugere que para promover uma maior integração entre os alunos e o Meio Ambiente “É preciso um espaço permanente dentro da escola, que não seja fechado nele mesmo, mas que provoque a comunidade escolar a participar e debater o tema” (LOUREIRO, 2007, p. 39-40).

Na continuação a aluna Ana respondeu que o Meio Ambiente era “a limpeza, principalmente a limpeza a casa”. Mais uma vez percebemos que a aluna tem uma visão cada vez mais restrita em relação ao tema abordado, pois ela se relaciona apenas a seu espaço particular.

Podemos pontuar que se a escola não proporcionar um entendimento amplo da realidade educacional, certamente o educando não atentará para despertar esse entendimento. Podemos observar isso quando a aluna Helen respondeu “Eu não sei”. Mesmo tentando dá uma explicação sobre a questão Helen não encontrou nenhum argumento para responder de forma satisfatória.

A timidez e a insegurança da aluna Helen talvez tenha causado a dificuldade da resposta, mas acreditamos que ela tenha um conhecimento prévio mesmo que mínimo ou resumido sobre o que seria meio ambiente, mas a dificuldade de comunicação acabou deixando a aluna inquieta.

Já quando a aluna Daniela foi questionada sobre o que entendia sobre o Meio Ambiente esta respondeu o seguinte: “Lembro das árvores... só isso”. Quando tentamos cobrar mais da aluna ele reafirmou que só lembrava das árvores. Mais uma vez percebemos que cada aluno está se resumindo a uma única visão minimizada sobre o Meio Ambiente. Segundo os PCN’s: “Para que os alunos construam a visão da globalidade das questões ambientais é necessário que cada profissional de ensino, [...] seja um dos agentes da interdisciplinaridade que o tema exige” (1998, p. 193).

A aluna Luiza foi um pouco mais além na sua resposta quando afirmou que “A natureza é as árvores, os rios, as águas e as plantas”. Como a afirmação foi mais satisfatória o PCN destaca que a riqueza do trabalho sobre Educação Ambiental será maior “[...] se os professores de todas as disciplinas encontrarem elos para desenvolver um trabalho conjunto” (1998, p. 193).

Por meio deste, podemos afirmar que o primeiro passo para se trabalhar Educação Ambiental, é criar um ambiente capaz de envolver as crianças, e assim proporcionar-lhe uma aprendizagem significativa, com a finalidade de desenvolver o entendimento das crianças sobre o tema abordado. Diante disso, é necessário destacar que o mais importante é conscientizar os alunos da necessidade de preservar e de cuidar do meio ambiente.

A maioria dos alunos ao serem questionados se já estudaram algo relacionado ao Meio Ambiente respondem que não. Edu nos diz: “Não lembro de ter estudado sobre o Meio Ambiente, posso ter lido algum texto, mas... não lembro bem”. É importante relatar que os demais responderam algo parecido, a aluna Hellen respondeu apenas que “não”. Apenas a

aluna Luiza relatou que já havia estudado e respondeu “Já sim, estudei sobre as árvores, a poluição, os animais e outras coisas que não lembro bem”.

Para que os alunos aprendam de maneira significativa se faz necessário que haja diálogo, debate e reflexão a fim de proporcionar ao aluno uma visão ampla sobre o Meio Ambiente, e as consequências que o mesmo está enfrentando diariamente pela ação irresponsável do homem.

## **Considerações Finais**

De acordo com o que foi exposto até então podemos relatar que existe uma série de problemas que enfrentamos atualmente sobre o meio ambiente e tanto a escola quanto os professores possuem um grande desafio o de fazer os alunos compreenderem que o ser humano faz parte da natureza e que necessitamos dos recursos extraídos da mesma para sobreviver, por isso, devemos preservá-la a fim de garantir o nosso futuro.

No entanto é possível afirmar que os educandos possuem uma percepção limitada no que diz respeito aos problemas ambientais, pois estes não demonstram possuir conhecimento sobre esse tema e aqueles que sabem alguma coisa se resumem apenas a situações simples do cotidiano. E para que essa visão seja ampliada a escola deve proporcionar aos alunos um ambiente educativo voltado para preservação da natureza.

Em suma, entendemos que a escola deve proporcionar aos alunos uma conscientização dos diversos assuntos relacionados ao meio ambiente, pois é de grande importância que os mesmos compreendam a realidade ambiental e posteriormente consigam desenvolver atitudes éticas, visando preservar o ambiente em que vivemos a fim de nos garantir uma melhor qualidade de vida sem que para isso a natureza tenha que sofrer sérias consequências de destruição.

## **Referências Bibliográficas**

ALPHANDÉRY, Pierre. et. al. **O Equívoco Ecológico: Riscos Políticos**. Editora brasiliense. Primeira edição. São Paulo, 1992.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **A questão ambiental**. IN Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais/ Secetaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/ SEF, 1998.

GUIMARÃES, Mauro. **Educação Ambiental: participação para além dos muros da escola.** IN: Vamos cuidar do Brasil: Conceitos e práticas em Educação Ambiental na escola. Ministério da Educação, Coordenação geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, departamento de Educação Ambiental:Brasília: UNESCO, 2007.

LOUREIRO. Carlos Fredrico B. **Educação Ambiental Crítica nas Escola: Desafios.** IN: Vamos cuidar do Brasil: Conceitos e práticas em Educação Ambiental na escola. Ministério da Educação, Coordenação geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, departamento de Educação Ambiental:Brasília: UNESCO, 2007.

MENGA, Ludk e Marli E. D. A. André. **Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas.** - Editora pedagógica e Universitária LTDA, São Paulo, 1986.

SOUZA, Francisco Augusto de. (Org.) **Educação Ambiental: Uma proposta metodológica para o ensino fundamental e médio.** Cajazeiras/ PB: Editora gráfica Vitorino, 2002.

VIANNA, Aurélio. [Et, al] **Educação Ambiental: Uma abordagem Pedagógica dos temas da atualidade.** 2<sup>a</sup> edição. Rio de Janeiro: CEDI: Koinonia: São Paulo: Ação educativa. Ereixim, RS: CRAB, 1994.

# **LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL NUMA PERSPECTIVA DEMOCRÁTICA**

Francisco de Assis Mendes – UECE/FECLESC<sup>1</sup>

**Resumo:** Reconhecemos que a educação brasileira no Estado Democrático de Direito teve avanços significativos no tocante as suas práticas pedagógicas e legislativas. Todavia, somos conscientes de que ainda é necessário fazer muita coisa visando o melhoramento educacional no Brasil. O presente artigo parte do interesse de compreender e explicitar os principais motivos que condicionam as relações democráticas estabelecidas nas últimas legislações regulamentadoras da educação brasileira. Nesse sentido baseamos nossa análise na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 - LDB. Para tanto, faz-se necessário à utilização de pesquisa empírica e teórica, visando à comprovação das fissuras existentes no processo de educação no Brasil. Deste modo, uma das proposituras pretendente neste trabalho é propor que a escola se adéque à realidade social do corpo discente local, regional e nacional. Somente assim, teremos numa educação mais eficiente e eficaz que não atenda apenas aos interesses da classe dominante na ótica do capital burguês expropriador.

**Palavras-chave:** Educação, legislação e democracia.

**Abstract:** We recognized that the Brazilian education in the Democratic State of Right had significant progresses in the touching your pedagogic and legislative practices. Though, we are conscious that is still necessary to do a lot of thing seeking the educational improvement in Brazil. The present article leaves of the interest of understanding and explain the principal reasons that condition the democratic relationships established in the last legislations regulate of the Brazilian education. In that sense we based our analysis on the Federal Constitution of 1988 and in the Law of Guidelines and Bases of the National Education of 1996 - LDB. For so much, it is done necessary to the use of empiric and theoretical research, seeking to the proof of the existent fissures in the education process in Brazil. This way, one of the purpose candidate in this work is to propose that the school if adéque to the social reality of the body discente local, regional and national. Only like this, we will have in a more efficient and effective education that doesn't just assist to the interests of the dominant class in the optics of the capital bourgeois expropriate.

**Keywords:** Education, legislation and democracy.

## **INTRODUÇÃO**

O objeto de análise desse artigo é Legislação Educacional no Brasil que analisa dentro de uma perspectiva democrática o Estado Democrático de Direito nas últimas legislações regulamentadoras da educação brasileira. Nesse sentido para a concretude deste trabalho parte do interesse de compreender e explicitar os principais motivos que condicionam as relações democráticas estabelecidas nas políticas educacionais do Brasil, com ênfase na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN.

Numa perspectiva democrática, este artigo terá como contribuição pedagógica a análise empírica dos documentos que regem a educação brasileira, os quais proporcionarão ao público docente o conhecimento do que está posto na legislação educacional, uma vez que os possibilitará a se tornarem críticos diante do contexto proposto por esta legislação, tornando-os capazes de lutarem por seus direitos.

Com este trabalho podemos refletir dentro da institucionalidade o perfil do Estado na aplicação das obrigatoriedades legais previstas na legislação brasileira a partir da última Constituição Federal e da LDB em vigor, dentro do contexto de ressignificação dos direitos democráticos do cidadão.

A evolução das políticas públicas voltadas para a educação brasileira provém das lutas sociais enfrentadas pelas classes populares, uma vez que toda e qualquer conquista educacional está pautada na ânsia da gratuidade do ensino, da escola público de qualidade, da escola laica e até mesmo da melhoria salarial dos docentes. Nesse contexto podemos perceber os avanços educacionais com a promulgação de leis e decretos que regulamentam a nossa educação. Nessa perspectiva, podemos contemplar os avanços educacionais pautados nos princípios constitucionais citados na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que são conquistas populares.

As causas que conduzem este trabalho provêm da necessidade de compreender e explicitar os principais motivos que condicionam as relações democráticas estabelecidas nas últimas legislações regulamentadoras da educação brasileira. Indagando se de fato as leis educacionais são implementadas em seu contexto democrático.

Para tanto, este artigo tem por objetivo geral analisar a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 – LDB acerca do estado democrático de direito, onde especificamente partiremos do desejo de compreender e explicitar os principais motivos que condicionam as relações democráticas estabelecidas nas últimas legislações regulamentadoras da educação brasileira.

Para a realização deste trabalho, faz-se necessário à utilização de pesquisa documental e bibliográfica crítica do tema proposto, cujo objetivo é fazer uma leitura crítica em trabalhos escritos por outros autores que estudam o assunto. Outra forma de pesquisa é a pesquisa empírica em documentos como a Constituição Federal de 1988, LDB e demais dispositivos legais, visando à comprovação das fissuras existentes no processo de educação no Brasil. Deste modo, uma das proposituras pretendente neste trabalho é propor que a escola se adeque à realidade social do corpo discente local, regional e nacional. Somente assim, teremos numa educação mais eficiente e eficaz que não atenda apenas aos interesses da classe dominante na ótica do capital burguês expropriador.

Essa reflexão é de grande relevância para a sociedade acadêmica, bem como para todos os seguimentos da educação, porque será feita uma historização da educação brasileira, dando um enfoque maior na Legislação Educacional do Brasil, buscando resgatar o processo histórico a partir dos anos trinta.

Para efeito deste artigo, nossa reflexão se dividirá em três momentos. Primeiro, buscamos fazer um breve relato da legislação educacional brasileira a partir da década de trinta até 2008. No segundo momento, será feito uma análise da Constituição de 1988, Leis e Decretos que regem a educação no Brasil com ênfase nos direitos educacionais e educação para todos. Finalmente, a parte conclusiva será feito uma análise crítica do tema em discussão.

## **1 – Processo histórico da legislação educacional brasileira a partir dos anos 1930**

Embora a educação brasileira tenha tido avanços significativos em sua prática pedagógica e legislativa com o Estado Democrático de Direito expresso na Constituição Federal de 1988, podemos perceber que desde sua origem a educação perpassou por grandes dificuldades em implementar uma educação gratuita e de qualidade para todos.

Durante a década de 1930, o movimento dos “pioneiros da educação nova” empreendeu lutas em prol de uma educação gratuita e de qualidade para os trabalhadores, que culminou com a promulgação da Constituição de 1934, na qual a educação brasileira teve um caráter democrático, que garantiu direitos educacionais para as massas, direitos estes que só foram conquistados através das lutas populares. Com a Constituição de 1937, a educação

perdeu o seu caráter democrático e o seu financiamento passou a ser feito por meio de repasse de verbas para as famílias ou para as instituições particulares. Nessa perspectiva a escola pública era destinada a se fazer presente nos lugares onde as instituições privadas não pudessem atender as demandas educacionais devido à grande dimensão continental do País (CURY, 2003).

Os primeiros passos para a elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, deu-se a partir da Constituição de 1946, que por sua vez passou por vários projetos de leis, o qual veio a ser aprovado pelo Congresso Nacional somente no ano de 1961 (ROMANELLI, 2003).

A Reforma de 1º e 2º graus, publicada na Lei nº 5.692/71, segunda lei de diretrizes e bases do ensino tinha o caráter de incumbir o Estado de ofertar uma educação de qualidade e gratuita para todas as pessoas. Por essa Lei, o ensino de 2º grau ficou entendido como sendo uma moralidade de função profissionalizante para atender as necessidades mercadológicas da nação (CURY, 2003).

A Constituição Federal do Brasil de 1988, em seu art. 1º denota a indissolução dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, que se apresenta em “Estado Democrático de Direito”, que se revela como princípios fundamentais para todos os cidadãos brasileiros, bem como para os estrangeiros naturalizados brasileiros perante a Lei (BRASIL, C.F. 1988).

A educação é direito constitucional garantido por lei aos cidadãos brasileiros, previsto no art. 205 da Constituição Federal do Brasil de 1988, no qual garante que o Estado e a família são os responsáveis para promovê-la, e a sociedade deve cooperar para a promoção dessa educação, objetivando o pleno crescimento da pessoa. Assim, está expresso:

“Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, C.F. 1988).

Através da Constituição Federal de 1988, ocorre a redemocratização do ensino, uma vez que a Constituição de 1934 já tinha traços de democratização, porém as atribuições da União não sofreram nenhuma alteração, onde as organizações dos sistemas de ensino não mais ficaram de suma responsabilidade dos estados da federação, passando aos municípios o

reconhecimento de criação dos sistemas de ensino sob sua circunscrição (municipal), conforme fica estabelecido no art. 211. "A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de elaboração, seus sistemas de ensino" (MENEZES, 1998, p. 99).

Nessa perspectiva, fica a União sempre encarregada de elaborar a regulamentação da educação nacional, conforme expressa o art. 22, inciso XXIV, sendo desta forma remetido um projeto de lei à Câmara dos Deputados no ano de 1988, cujo teor está pautado na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, que por interesses políticos veio a ser aprovada no dia 20/12/1996, sob o número 9.396 (MENEZES, 1998).

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 12 de dezembro de 1996, o direito à educação permanece sendo um princípio constitucional, conforme expressa o art. 2º. "A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, LDB, 1996).

A educação no Brasil deixa as massas bem distantes da cidadania soberana. Todavia, a classe trabalhadora é quem mais sofreu com a ausência da educação, uma vez que ainda podemos observar que existem muitas crianças fora da escola ou embora esteja freqüentando-a, verifica-se que muitos estão fora da faixa etária não condizente com a lei. Ora,

... Avançamos muito nesse campo, mas enquanto houver uma criança sem escola ou fora da idade adequada, o direito de todos e o dever do Estado não terão se consubstanciado. Temos milhões de jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de entrar na escola ou dela tiveram que se evadir mais cedo, por condições de sobrevivência ou por repetência. A educação infantil e o ensino médio ainda são privilégios (CURY, 2003, p. 569).

Esses direitos educacionais não provêm somente dos atos constitucionais, mas:

Além das constituições nacionais e *infranacionais*, há ainda um campo pouco trazido à tona. Trata-se das declarações e pastos internacionais assinados pelo Brasil com relação a direitos e garantia de direitos. É o reconhecimento mais alto de um direito, pois o país que assina o reconhecimento em sua dimensão internacional. É o caso, por exemplo, do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais, e Culturais (1966, ONU) ou mesmo a Declaração dos Direitos

Humanos da ONU, de 1948. Em muitos casos, a declaração é sobre o direito a educação. Tal é a recente Declaração celebrada em Jomtiem (Tailândia) e que gerou o Plano Decenal da Educação para Todos (Idem, 2003, p. 570).

No que diz respeito ao direito democrático educacional, o art. 206 traz os princípios que regerão a educação brasileira. Porém, em seu inciso VI, a escola terá um regime de gestão democrática, gestão esta que não obriga as escolas a escolherem seus gestores democraticamente (C.F. 1988), ficando, ainda, a critério dos gestores da administração pública (União, Estados e Municípios), indicar seus gestores.

De acordo com a Constituição do Estado do Ceará, a educação será regida por um Conselho Educacional, que terá a função de órgão normativo, consultivo e deliberativo de ensino, e ainda será qualificado como entidade autônoma que por sua vez será constituída em unidade orçamentária e de despesa. Pois, no art. 230 da Constituição do Estado do Ceará, em seu § 1º, o Conselho de Educação do Estado do Ceará será formado por professores do Estado, bem como por membros do legislativo, sendo que o primeiro terá uma participação em menor quantidade (um terço) e o segundo terá uma representatividade maior (dois terço) dos membros que compõem tal conselho. No § 2º do mesmo artigo, fica estabelecida a competência do Conselho de Educação do Ceará, tomando por base a lei estadual e as diretrizes e bases emanadas pela União (FREIRE, 2008). Vale salientar que tanto os Estados como o Distrito Federal e os Municípios estão sujeitos ao Ministério de Educação e Cultura – MEC, órgão encarregado de fiscalizar, avaliar e determinar o que deve ser ministrado na educação nacional, conforme estabelece a legislação da educação brasileira.

Dentre dos avanços educacionais tem destaque a Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, que dispõe do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, tomando por base o art. 60, § 7º do Ato das Disposições Constitucionais, que entrou em vigor somente a partir de 1º de janeiro de 1998, que institui a regularização de repasses de verbas para a melhoria da educação básica no Brasil, bem como valoriza o professor do ensino fundamental, deixando a educação infantil e o ensino médio desamparados, sendo custeado com verbas irrisórias já existentes.

Vale salientar que as verbas destinadas ao custeio da educação prevista nesta Lei são oriundas de arrecadação de impostos da União, Estados e Municípios, conforme confere o art. 1º da Lei nº 2.494, de 24/12/1996, nos seguintes termos:

Art. 1º É instituído, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, o qual terá natureza contábil e será implantado, automaticamente, a partir de 1º de janeiro de 1998.

§ 1º O Fundo referido neste artigo será composto por 15% (quinze por cento) dos recursos:

I - da parcela do imposto sobre operações relativas à circulação de mercadorias e sobre prestações de serviços de transporte interestadual e intermunicipal e de comunicação - ICMS, devida ao Distrito Federal, aos Estados e aos Municípios, conforme dispõe o art. 155, inciso II, combinado com o art. 158, inciso IV, da Constituição Federal;

II - do Fundo de Participação dos Estados e do Distrito Federal - FPE e dos Municípios - FPM, previstos no art. 159, inciso I, alíneas *a* e *b*, da Constituição Federal, e no Sistema Tributário Nacional de que trata a Lei nº 5.172, de 25 de outubro de 1966; e

III - da parcela do Imposto sobre Produtos Industrializados - IPI devida aos Estados e ao Distrito Federal, na forma do art. 159, inciso II, da Constituição Federal e da Lei Complementar nº 61, de 26 de dezembro de 1989.

§ 2º Inclui-se na base de cálculo do valor a que se refere o inciso I do parágrafo anterior o montante de recursos financeiros transferidos, em moeda, pela União aos Estados, Distrito Federal e Municípios a título de compensação financeira pela perda de receitas decorrentes da desoneração das exportações, nos termos da Lei Complementar nº 87, de 13 de setembro de 1996, bem como de outras compensações da mesma natureza que vierem a ser instituídas.

§ 3º Integra os recursos do Fundo a que se refere este artigo a complementação da União, quando for o caso, na forma prevista no art. 6º.

§ 4º A implantação do Fundo poderá ser antecipada em relação à data prevista neste artigo, mediante lei no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal.

§ 5º No exercício de 1997, a União dará prioridade, para concessão de assistência financeira, na forma prevista no art. 211, § 1º, da Constituição Federal, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios nos quais a implantação do Fundo for antecipada na forma prevista no parágrafo anterior (FUNDEF, 1996).

Com o advento da Emenda Constitucional nº 53, datada 19 de dezembro de 2006, regulamentada pela Medida Provisória nº 339, de 28 de dezembro do referido ano, tendo sido convertida na Lei 11.494, de 20 de junho de 2007, e pelos Decretos nº 6.253 e 6.278, datados de 13 e 29 de novembro de 2007, respectivamente, foi instituído o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Tal Fundo teve sua implantação a partir de 1º de janeiro de 2007, que vem sendo realizada paulatinamente, devendo se estender até o ano de 2009, quando deverá estar em vigor em

todo o território brasileiro. Seu tempo de duração abrange um período de 14 anos, a contar da data de sua promulgação, estendendo-se até o ano de 2020. Com o FUNDEB serão atendidos tanto os alunos da Educação Básica, como os alunos da Educação Infantil e Ensino Médio, bem como a Educação de Jovens e Adultos, contemplando o atendimento nos turnos: manhã, tarde e noite, independentemente das modalidades (regular, especial ou de jovens e adultos), ofertadas pelo ensino, bem como na localização da escola (zona urbana, zona rural, área indígena ou quilombola), isso no âmbito dos Estados e Municípios, conforme estão estabelecidos nos §§ 2º e 3º do art. 211 da Constituição de 1988 (FUNDEB, 2007).

Os recursos que darão sustentação financeira ao FUNDEB serão compostos por recursos dos próprios Estados, Distrito Federal e Municípios, sendo formado da Contribuição dos mesmos, da seguinte maneira: 16,66 % em 2007; 18,33 % em 2008 e 20 % a partir de 2009, sobre: □ Fundo de Participação dos Estados – FPE; Fundo de Participação dos Municípios – FPM; Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços – ICMS; □ Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações – IPIexp; e, Desoneração de Exportações (LC 87/96). Outrossim, verifica-se que há ainda Contribuição de Estados, DF e Municípios, na proporcionalidade de: 6,66 % no 1º em 2007; 13,33 % em 2008 e 20 % a partir de 2009, calculados sobre: Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doações – ITCMD; Imposto sobre Propriedade Veículos Automotores – IPVA; Quota Parte de 50% do Imposto Territorial Rural devida aos Municípios – ITR; e, Receitas da dívida ativa e de juros e multas, incidentes sobre as fontes acima relacionadas (Idem).

## **2 – Educação para Todos e Direitos Educacionais**

Há uma grande preocupação por parte do Estado em desenvolver uma Educação para Todos. Com esse objetivo o Estado criar o Plano de Educação para Todos, através de linhas de ações e estratégicas que motive a sociedade para a mobilização social a fim de elevar o patriotismo e dar um “valor social à educação, ao ensino e à aprendizagem, à escola e ao educador”, a fim de que assegure e garanta a matrícula de crianças em idade adequada no ensino fundamental e aos jovens e adultos que estiverem fora da escola, procurando diminuir o número de repetência dos alunos, bem como diminuir a evasão escolar. Nesse sentido é necessário promover uma melhoria da qualidade do ensino, com o fito de elevar a motivação

do educador, dando maior ênfase no tempo de permanência do discente na escola, dando prazer ao mesmo através do contato com o professor (MACIEL, 1987).

Para que o cidadão possa fazer parte da gestão da República não é apenas denominar o espaço democrático, como dizem os modernos liberais que pregam a igualdade de direitos e deveres para todos. Nesse sentido isso acarreta uma divisão social onde a classe dominante formada pela menoría tem soberania sobre a classe dos trabalhadores provocando uma grande desigualdade social entre ambas. “... Não basta a solidariedade para tornar menores as desigualdades políticas e a distância que separa social e politicamente os homens. ...” (MACIEL, 1987, p. 107). Portanto, nessa perspectiva não se busca implementar a universalização da educação, definindo-a como obrigatória e gratuita e indicando-a como determinantes do dever da família e do Estado, conforme está expresso na Carta Magna do Brasil.

Percebemos que o processo de democratização da educação não acontecerá se não existir um processo concomitante de democratização do Estado, que abra um espaço de participação do cidadão na gestão da República. Espaço esse que possibilite o cidadão manter-se empenhado no processo educativo da sociedade, tanto no âmbito administrativo como na gestão, de forma que ofereça oportunidades de crescimento educativo proposto pela e para a sociedade (MACIEL, 1987).

Fatores determinantes que comprovem o compromisso de todos no processo educativo, cabe a sociedade se empenhar e torna-se participativa na democratização educativa para que possa ocupar espaço na gestão democrática da República. Segundo Marco Maciel esse é um compromisso de todos.

A esse dever não podemos fugir, sob pena de faltarmos à tarefa de consolidar a experiência democrática e descumprirmos o propósito de promover um desenvolvimento que seja de justiça social. Para esse intento será necessária uma ampla articulação dos governos federal, estaduais e municipais e o apoio decisivo dos parlamentares, dos secretários de educação, dos conselhos de educação, dos técnicos, dos educadores, das associações de classe. É preciso o compromisso de todos (MACIEL, 1987, p. 107-108).

Diante da democratização da educação, ainda há compromissos que não fogem da alcada da União, bem como de transferência de atribuições e responsabilidades repassadas

para os Estados e Municípios, que são responsáveis de manterem a educação básica para todos.

A Conferência de Educação para Todos, ocorrida no ano de 1990, em Juntiém, na Tailândia, verificou-se o propósito de universalizar a Educação, onde são traçadas regras para a erradicação do analfabetismo, colocando crianças, jovens e adultos analfabetos dentro da escola, esperando um resultado positivo num período previsto para dez anos, mesmo assim essa meta não é alcançada devido à deficiência de escolas e até mesmo a carência de profissionais.

A educação é direito de todos e dever do Estado e da família garantido por lei, conforme reza o art. 4º da Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional – LDB/1996. Esta garantia está expressa nos incisos I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII e IX, do mesmo artigo, que se referem à gratuidade e obrigatoriedade do ensino fundamental e médio, bem como assegura os direitos de acesso à escola pública aos educando com necessidades especiais e aos jovens e adultos. Portanto, o acesso à escola pública como sendo direito de todos e dever do Estado, será fiscalizada pelo Ministério Público, que acionará o Poder Público para fazer cumprir as normas emanadas pela legislação em vigor (FREIRE, 2008).

### **3 – Considerações finais**

Reconhecemos que a educação brasileira no Estado Democrático de Direito teve avanços significativos no tocante as suas práticas pedagógicas e legislativas. Todavia, somos conscientes de que ainda é necessário fazer muita coisa visando melhoramento educacional no Brasil.

Podemos perceber que nas entrelinhas das Leis, constata-se que a educação não passa apenas de princípios constitucionais, onde o Estado ainda é quem determina o que deve ser realizado na educação, através do Ministério da Educação e Cultura – MEC, sendo desta forma criando perspectivas de trabalho para atender as necessidades do capital burguês.

Diante de tanto avanço, podemos perceber que no Brasil existem vários programas de alfabetização, que conduz crianças, jovens e adultos para a escola, porém não surtindo efeitos desejados pelo Estado. Efeitos esses que são constatados através da superlotação nas salas de

aulas, em decorrência da carência de novas escolas, o que torna inviável uma aprendizagem eficiente e eficaz do aluno.

Para tanto, a democratização educacional proposta pela lei atribui à União, ao Distrito Federal, aos Estados e aos Municípios sua aplicação com base nos direitos democráticos. Diante desse princípio constitucional, a gestão democrática escolar não se aplica em sua totalidade no que diz respeito à sua aplicação, no entanto, podemos compreender que o núcleo gestor escolar é composto por todos os seguimentos da comunidade escolar e da sociedade civil, porém, o que se percebe é a inexistência de congregações de pais e associações de funcionários, sendo indicado algumas pessoas para fazer tal representação e ficar posto somente no papel. Uma outra realidade dessa democratização bem distante de sua aplicação é a gestão democrática das escolas de muitos municípios brasileiros, que seus gestores ao serem indagados sobre sua formação os mesmos afirmam a gestão da escola atende aos quesitos propostos na lei, embora a escolha do núcleo gestor da escola seja feita através de indicações pela secretaria da educação e do gestor municipal. Fato esse que contraria a tão sonhada gestão democrática proposta pela CF e LDBEN, que propõe uma política de democratização da escola, a qual implementada hoje não condiz com uma política almejada pelos movimentos sociais e associações dos professores e vários seguimentos da sociedade brasileira, atendendo aos caprichos da classe dominante.

Portanto, somente depois de muitas lutas empreendidas por intelectuais, professores, membros de associações e comerciantes, bem como a classe trabalhadora, a legislação educacional brasileira, teve um grande avanço que culminou na promulgação de Constituições, Leis e Decretos, para que se estabelecesse uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos. Conforme menciona o art. 205 da Constituição Federal de 1988. Mas, embora com esses avanços, podemos verificar que a educação de nosso país ainda deixa muita a desejar, sendo necessário um maior empenho por parte do poder público, no sentido de tornar prioridade o ensino público, ao invés de comprar cotas nas instituições particulares.

#### **4 – Referências bibliográficas**

ARROYO, Miguel G. BUFFA, Ester. NOSELLA, Paola. Educação e Cidadania: quem educa o cidadão? 7<sup>a</sup> Edição. Editora Cortez, 1987. (Impresso no Brasil em 1999).

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.

BRASIL – LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sob o número 9.394, 1996.

BRASIL – FUNDEF, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996.

BRASIL – FUNDEB, Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. In 500 anos de educação no Brasil, org. Eliane Marta Teixeira, Luciano Mendes de Farias Filho, Cynthia Greive Veiga, - 3<sup>a</sup> Ed., - Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FREIRE, Aurilia Maia. Legislação Educacional no Brasil, Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2008. 208 p. – (Coleção Técnico em Secretariado escolar; v.1).

MENEZES, J. G. de C. (et. aet), Estrutura e funcionamento da Educação Básica, leitura, 2<sup>a</sup> ed. São Paulo. Pioneiros, 1998.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. 28<sup>a</sup> ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

SAVIANI, Demerval. Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. – 3<sup>a</sup> ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

# A PESQUISA NA FORMAÇÃO MÉDICA: O QUE REVELAM OS DOCUMENTOS NORMATIVOS E O CORPO DOCENTE

Pedro Mansueto Melo de Souza,  
Graduando em Medicina, [pedro.mansueto.m.s@gmail.com](mailto:pedro.mansueto.m.s@gmail.com), UECE.

Clarice Santiago Silveira  
Mestranda em Educação, [clarice.santiago@yahoo.com.br](mailto:clarice.santiago@yahoo.com.br), UECE.

Silvia Maria Nóbrega-Therrien.  
Pós-Doutora, [silnth@terra.com.br](mailto:silnth@terra.com.br), UECE

## 1. Introdução

Neste trabalho tecemos algumas considerações sobre a formação em pesquisa no curso de Medicina da Universidade Estadual do Ceará (UECE) tendo como base os documentos normativos que regem esse curso e dados coletados junto ao seu corpo docente. O estudo em questão é parte integrante da investigação, desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS) e pelo Grupo de Pesquisa Educação e Saúde Coletiva (GPESC), que discute a relação entre ensino e pesquisa em cursos de graduação na Universidade Estadual do Ceará.

Sabemos que a formação em pesquisa é elemento importante para a formação de um profissional crítico, reflexivo e consciente de seu papel social (SCHÖN, 2000). Desse modo, deve ser assumida como importante componente curricular de cursos de graduação que têm como preocupação formar profissionais capazes de atender as demandas de uma sociedade em constante transformação. Neste sentido, entendemos que a pesquisa, junto ao ensino e extensão, merece a devida atenção dos formadores ao planejarem e desenvolverem ações que venham garantir o exercício dessa prática (de pesquisa) em contextos de formação na universidade.

O curso de Medicina tem como objetivo formar médicos generalistas com capacidade analítica e poder criativo na aplicação dos conhecimentos e práticas adquiridos para a tomada de decisões na promoção, manutenção e habilitação da saúde individual e coletiva, e na prevenção e tratamento dos agravos da saúde (UECE, 2002). Portanto, a pesquisa se configura como elemento basilar para a formação desses profissionais, sendo no nosso entender a mediadora de um agir crítico-reflexivo, de médicos conscientes e participativos da realidade social em que estão inseridos e atuam. Logo, concordamos com Demo (1999) na sua compreensão da pesquisa também como princípio educativo, onde o aluno, através da investigação, une teoria e prática como preparação adequada para seu futuro fazer profissional.

Em um estudo sobre Iniciação Científica na graduação de Medicina, Oliveira, Alves e Luz (2008, p.312) afirmam que, entre as diversas causas para a não participação dos estudantes de Medicina em atividades de pesquisa estão, em ordem crescente: “falta de interesse do aluno”, “inexistência de pessoal qualificado ou motivado”, “carência de condições materiais” e, principalmente, “falta de estímulo institucional para a realização de pesquisa”. Logo, o nosso estudo justifica-se pela necessidade de identificar se estes fatores estão presentes no colegiado e nos documentos normativos deste curso.

O caminho metodológico trilhado para realizar este trabalho teve como ponto de partida a análise dos seguintes documentos: as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) do Curso de Graduação em Medicina e o Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso de Medicina da Universidade Estadual do Ceará - UECE. O marco principal foi o de direcionar nosso olhar para a ênfase dada ao desenvolvimento de pesquisa no espaço dessa formação. Concomitantemente, procedemos a um levantamento de dados junto aos professores deste curso, objetivando identificar os que atuam na formação em pesquisa junto principalmente aos alunos de graduação. De posse desses resultados e sua socialização esperamos incentivar análises e reflexões com fins de compreender as aproximações entre o que está escrito nas Diretrizes e o que é posto em prática na execução de seu PPP e finalmente como se encontra caracterizado o corpo docente do curso para responder a este desafio.

O trabalho está organizado em três partes. A primeira traz a análise da documentação mencionada (DCN's e PPP), onde se procura identificar como a pesquisa está contemplada nestes documentos, objetivando a relação do planejado com a possibilidade de ser executado. Na segunda parte trazemos reflexões de como os professores do curso de Medicina vivenciam a pesquisa, tendo como apoio os dados coletados por meio de questionários aplicados. Finalmente, na terceira parte, fazemos uma síntese apreciativa em relação a temática.

## **2. A formação em pesquisa nos documentos normativos do curso de Medicina: o que diz o texto**

As Diretrizes Curriculares Nacionais são os documentos normativos que regem cursos de graduação e servem como referência às Instituições de Ensino Superior na elaboração de seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP). O último, por sua vez, é o documento que revela os objetivos, as ações, as características do processo educativo a ser por ele realizado e que serve como guia basilar do perfil de profissional que pretende formar.

Portanto, foram analisados o Parecer e a Resolução das DCN's, assim como o PPP do curso de Medicina da UECE. Após a análise dos documentos, foram sistematizadas as percepções acerca do tema dando origem ao texto que ora se apresenta. O Quadro 1 sintetiza os documentos estudados e destaca algumas de suas características fundamentais.

**Quadro 1 – Documentos analisados para identificação da formação em pesquisa no Curso de Medicina da UECE. Fortaleza-CE, 2010.**

<b>Documentos Analisados</b>	<b>Características</b>
<b>Parecer CNE/CES 1133/2001, de 7/8/2001</b>	Composto por 38 laudas, sendo as quatro primeiras laudas apresentando Histórico, Mérito, Princípios e Objetivos das Diretrizes Curriculares. Em seguida, há o parecer propriamente dito sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais de Enfermagem, Medicina e Nutrição. Elaborada por três conselheiros do Conselho de Nacional de Educação. Publicado no Diário Oficial da União, em 3 de outubro de 2001.
<b>Resolução CNE/CES 4/2001, de 7/11/2001</b>	Composto por 5 laudas institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina. Aprovadas e publicadas no Diário Oficial da União, em 9 de novembro de 2001.
<b>Proposta de Criação do Curso de Medicina da UECE</b>	Composta por 185 laudas inclui em seu conteúdo: o Projeto Pedagógico do Futuro Curso de Medicina da UECE. Elaborado em Junho de 2002 por um Grupo de Trabalho formado por professores da UECE.

<b>Proposta de Reconhecimento do Curso de Medicina da UECE</b>	Composta por 98 laudas incorpora em seu conteúdo o Projeto Pedagógico do Curso de Medicina da UECE. Elaborado em Dezembro de 2006 pela Coordenação do Curso, para reconhecimento perante o Conselho Estadual de Educação Superior.
--	--

Cumpre destacar que o passo inicial para a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Medicina deu-se com o Parecer 1.133/2001 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior (CNE/CES). Como todo Parecer, este documento foi elaborado por especialistas, conjuntamente como as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Enfermagem e Nutrição. Com base neste Parecer e outros documentos igualmente importantes (como a Constituição Federal, a LDB, a Lei Orgânica do SUS etc.), foi, enfim, redigida as DCN's do Curso de Graduação em Medicina, na forma da Resolução 4/2001 do CNE/CES, sancionadas em 7 de novembro de 2001.

Logo, estes dispositivos legais estão intimamente ligados e serão tratados no tópico a seguir.

- **A pesquisa nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Medicina: qual a sua proposta e o seu espaço?**

A leitura das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Medicina (tanto o Parecer quanto a Resolução) nos mostra como a legislação vigente e, consequentemente, uma significativa parcela das escolas médicas, encaram a pesquisa em suas propostas de graduação.

A princípio, ressaltamos a ênfase manifesta quanto às intenções de uma formação que opta por um perfil crítico e reflexivo dos profissionais egressos (CNE-Resolução, 2001, Art. 3º) desses cursos. Além da referência ao desenvolvimento da capacidade de pensar criticamente sua realidade (Art. 4º), da autonomia e discernimento para assegurar a qualidade da prestação de seus serviços (CNE-Parecer, 2001, p.4). Contudo, é obscuro o papel que a pesquisa ou a relação ensino/pesquisa pode desempenhar na formação de um perfil que se entende como crítico-reflexivo. Compreendemos que o objetivo das DCN's é apontar as principais características que os cursos devem possuir, não cabendo especificar todo o seu currículo. Porém, entendemos que o que for esquecido ou não enfatizado nos documentos normativos gerais, possui uma tendência maior de ser igualmente omitido nos documentos específicos de cada curso, como veremos mais adiante.

No que diz respeito às competências e habilidades gerais e específicas necessárias à formação do Médico, é ressaltada a importância do domínio da metodologia científica (CNE-Resolução, 2001, Art. 5º, inciso XV) para filtrar as informações que chegam a ele, e para geração de novos conhecimentos. Enfatiza ainda a necessidade do raciocínio científico para a resolução de problemas clínicos (Art. 5º, inciso VI) e para a escolha das condutas terapêuticas mais adequadas, com base em evidências científicas (CNE-Parecer, 2001, p.10). Já os programas de iniciação científica, onde se verifica a possibilidade deste aluno vivenciarativamente a relação entre teoria e prática (onde a pesquisa se insere) em seu cotidiano, são encarados apenas como atividades complementares (CNE-Resolução, 2001, Art. 8º).

Quanto à organização dos cursos e a elaboração de seus projetos político pedagógicos, é exaltada a resolução de situações problemas (CNE-Parecer, 2001, p.13) como uma estratégia didática que põe o aluno no centro do processo de aprendizagem com o apoio no professor tomado como facilitador e mediador deste processo (CNE-Resolução, 2001, Art. 9º). Defende, ainda, que a participação do aluno deve ser ativa e integrada com o ensino, à pesquisa e à extensão/assistência (Art. 12º, inciso II).

Logo, para as DCN's do curso de Medicina, a pesquisa e o domínio dos princípios científicos são encarados como ferramentas que permitem a geração de novos conhecimentos e a assimilação crítica das informações a que o futuro profissional deve utilizar no seu dia-a-dia. Contudo, nestes documentos, não fica claro a necessidade da inserção da pesquisa no currículo principal, mesmo com o reconhecimento de sua imprescindibilidade para a formação de profissionais médicos críticos-reflexivos. Somente o Parecer demonstra tentar enfatizar o papel da pesquisa na formação Médica, privilegiando “a investigação como eixo integrador que retroalimenta a formação e a prática médica” (CNE-Parecer, 2001, p.13). Curiosamente, esta passagem acabou sendo suprimida do texto final da Resolução.

Como servem de referência à elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos, as DCN's da Medicina tendem a induzir o negligenciamento ou a não importância devida da pesquisa também nos currículos principais dos cursos de Medicina de todo o país, como pode ser melhor exemplificado no PPP do Curso de Medicina da UECE, que será abordado a seguir.

#### ▪ **A pesquisa no Projeto Político Pedagógico do curso de Medicina da UECE**

Neste tópico analisamos duas versões do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Medicina da UECE, contidos nos Projetos de Criação (2002) e de Reconhecimento (2006) do referido curso. Na verdade, as duas versões são praticamente iguais, havendo apenas uma pequena diferença, a qual será discutida ao longo do texto.

Diferentemente de boa parte das escolas médicas do país que tiveram que elaborar novos PPP's em consonância com as atuais DCN's da Medicina, o curso da UECE já nasceu fortemente influenciado pelas diretrizes em vigor e, seu PPP reflete isso. O que pode ser constatado já no primeiro tópico, denominado “Concepção, Finalidades e Objetivos”, quando o documento afirma:

O perfil delineado do médico egresso da instituição contempla: formação generalista, crítica e reflexiva [...] sendo capaz de pensar criticamente, de analisar os problemas da sociedade e de procurar soluções para os mesmos [...] avaliar, sistematizar e decidir as condutas mais adequadas, baseadas em evidências científicas [...] (UECE, 2002, p.69-70).

Nos tópicos seguintes, tais como: “Missão” e “Objetivos do Curso” claras referências às DCN's são encontradas nas competências que o profissional egresso do curso deve ter. A exemplo do que afirmamos: “ter raciocínio crítico na interpretação dos dados” (p.72) e “conhecer os princípios da metodologia científica” (p.73).

Fortemente inspirado nas DCN's, o PPP do curso de Medicina da UECE também omite a pesquisa de seu currículo principal. A primeira versão do documento faz apenas superficiais menções aos programas de Iniciação Científica (IC). Contudo, a única diferença entre as duas versões dos PPPs anunciada anteriormente, tenta corrigir justamente o esquecimento da IC. Na segunda versão do PPP, embora ainda classifique a Iniciação Científica como atividade extracurricular, aponta-se para uma tentativa de integrar a IC e outras atividades complementares ao currículo principal. O PPP afirma que tais atividades complementares (IC, monitorias, estágios, participação em eventos científicos, apresentação de trabalhos e publicação de artigos) devem “ser computadas com carga horária a figurar no histórico, observando os padrões e carga horária a ser estipulada pela Pró-Reitoria de Graduação da UECE” (UECE, 2006, p.38). Infelizmente, este mecanismo de integração da

Iniciação Científica com o currículo principal não é efetivado na prática<sup>1</sup> do curso de Medicina, sendo necessária uma posterior investigação para identificar suas causas.

A análise das ementas das disciplinas contidas no PPP é outra forma de avaliar como é encarada na prática a formação para a pesquisa no curso de Medicina. Durante os seus seis primeiros anos (2003 a 2008), o curso manteve a sua proposta curricular inalterada, com apenas uma única disciplina voltada para a pesquisa, embora com uma carga horária de 72 horas-aula. Esta era intitulada “Métodos de Estudo e de Pesquisa”, a ser ministrada no primeiro semestre do curso. Neste currículo, entretanto, já era necessário a apresentação, por parte dos alunos, de um trabalho de conclusão de curso (TCC) como requisito para a colação de grau, embora não houvesse uma disciplina que subsidiasse o aluno nesta empreitada. Sobre isto, Feitosa e Nóbrega-Therrien (2009, p.32) declaram:

Os alunos da Medicina da UECE devem elaborar e apresentar seus trabalhos de conclusão de curso no 12º semestre da graduação, durante o período do Internato, sem o devido amparo disciplinar e com os conhecimentos adquiridos ainda e somente durante o 1º semestre do curso. Com apenas esses mecanismos de ensino e baseado no exposto até então, as chances de aprendizado dos conteúdos de pesquisa para os alunos de Medicina são, no mínimo, mais complicadas.

Após a colação de grau da primeira turma de Medicina da UECE (em 2008.2) e o reconhecimento do curso no Conselho Estadual de Educação Superior, pode-se finalmente realizar alterações na sua proposta curricular. Embora o PPP não tenha sofrido alterações conceituais, houve uma série de modificações na distribuição das disciplinas ao longo dos semestres do curso, tendo em vista a ampliação do Internato de 3 para 4 semestres de duração. Dessa forma, uma das modificações ocorridas foi a criação da disciplina “Trabalho de Conclusão de Curso”, justamente para sanar a deficiência diagnosticada pelos alunos das primeiras turmas, embora esta seja oferecida somente com 2 créditos e carga horária de 34 horas-aula.

Desse modo, o curso de Medicina passou a ter duas disciplinas de formação para a pesquisa, uma no 1º semestre e outra no 8º semestre (último semestre antes do Internato). Assim, o curso adota uma estrutura muito semelhante a dos outros cursos de saúde da UECE, como demonstra novamente Feitosa e Nóbrega-Therrien (2009, p.24-25):

As disciplinas [dos cursos de saúde da UECE] se encontram divididas como introdutórias e conclusivas. [...] Notamos um caráter mais teórico para as primeiras, que se encarregam de fornecer aos alunos de graduação os elementos básicos da investigação [...]. Um caráter prioritariamente prático fica reservado para o segundo grupo das disciplinas [...] responsável pelo desenvolvimento, por parte dos alunos, do Projeto de Monografia [...].

Um pouco melhor que a estrutura anterior, a atual matriz curricular ainda apresenta sérios problemas quanto à formação para a pesquisa dos alunos de Medicina da UECE. Em especial, temos a grande lacuna temporal entre a disciplina introdutória e a disciplina de aplicação prática do trabalho científico, uma vez que é pouco provável que o aluno retenha por até 03 anos as informações obtidas durante o primeiro semestre sem que haja uma continuidade desses conteúdos ao longo do curso. Isso sem falar da necessidade do aluno elaborar a sua monografia praticamente às vésperas de entrar no internato.

Portanto, a análise que empreendemos nos mostra que as DCN's da Medicina influenciaram fortemente o PPP do curso que investigamos. Atribuímos também esse fato à proximidade de menos de um ano entre a elaboração dos dois documentos. Dito de outra forma, ambos não expressam a importância da pesquisa em seus currículos. O Projeto Político Pedagógico, por seu caráter mais prático, começa a dar sinais de tentativa de incorporação da Iniciação Científica ao currículo principal, embora ainda de forma bastante embrionária. Por fim, as mudanças curriculares do curso de Medicina da UECE, com a criação de uma nova disciplina de pesquisa, nos mostram que a formação em pesquisa neste curso não está esquecida, e que pode vir a ter um futuro bastante promissor, ao assumirem compromissos em tornar efetiva o exercício de práticas investigativas..

Contudo, de nada servem documentos normativos que ressaltem a devida importância que a formação em pesquisa merece se não houver um corpo docente devidamente qualificado para dar o suporte teórico metodológico necessário para formação dos alunos. Para analisar esta questão, o tópico a seguir abordará o Colegiado do Curso de Medicina da UECE e sua relação com a pesquisa.

#### ▪ **A formação em pesquisa no cotidiano do colegiado do curso de Medicina da UECE**

Cabe indagar: como os professores do curso de Medicina da Universidade Estadual do Ceará vivenciam a pesquisa em sala de aula? Os dados coletados com estes docentes pelo Grupo de Pesquisa Educação Cultura Escolar e Sociedade e o Grupo Educação e Saúde Coletiva da UECE é o suporte das análises que a seguir fazemos.

Não custa lembrar que apesar do Curso de Medicina ser um dos mais novos da instituição, criado em 2003, seu colegiado já era o maior de toda UECE<sup>1</sup> em 2009.1 (época do levantamento destes dados), sendo composto por 50 docentes de formação bastante diversificada. De acordo com Silva (2009, p.46), “o caráter multiprofissional do corpo docente que integra o quadro atual do Curso de Medicina da UECE pode ser expresso pela presença de oito distintas graduações”. Dos 50 professores lotados neste colegiado, 68% são médicos, sendo o restante composto por profissionais formados em Ciências Biológicas, Enfermagem, Estatística, Farmácia, Odontologia, Psicologia e Serviço Social (SILVA, 2009).

Deste universo de professores, foram selecionados apenas os docentes caracterizados como “atuantes em formação em pesquisa”, ou seja, os docentes que ministram disciplinas relacionadas à pesquisa e/ou atuam em grupos de pesquisa cadastrados no Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – DGP/CNPq. Dessa forma, chegamos a uma amostra de 15 docentes que apresentam estas características.

Os 15 sujeitos contemplados pela investigação constituem um grupo homogêneo de sete homens e oito mulheres, com idade entre 30 e 60 anos. Em relação ao vínculo empregatício destes docentes, todos declararam serem professores efetivos, ou seja, concursados e com vínculo estável junto à UECE. Quanto à titulação, cinco declararam terem concluído estágio pós-doutoral, nove afirmaram ter doutorado e apenas um professor possui a titulação de mestre.

Quanto à formação em nível de graduação, cinco docentes são formados apenas em Medicina, e outros nove são formados em outra graduação diferente de Medicina (dois em Ciências Biológicas, três em Enfermagem, três em Farmácia e um em Psicologia). Além disso, há um docente com duas graduações (Medicina e Economia).

Considerando a organização tradicional dos cursos de Medicina descrita por LAMPERT (2002, p.65):

“as escolas médicas no Brasil [...] a partir da Reforma Universitária de 1968 (Lei 5.540/68), passam a adotar oficialmente o modelo americano. [...] o ensino fica dividido em dois ciclos, um de disciplinas básicas – o ciclo básico – e outro de disciplinas ditas profissionalizantes. Chama-se a esse último “ciclo profissionalizante”, porque corresponde às especialidades e ao estágio denominado Internato Curricular”

Surpreendeu-nos o fato de todos os 15 docentes identificados como atuantes na formação em pesquisa ministrarem disciplinas no ciclo básico, sendo que apenas um deles também leciona disciplinas do ciclo profissionalizante.

É interessante destacar que o levantamento em relação ao número de Grupos de Pesquisa existentes e a quantidade de professores que participam deles foi constatado que há participação de todos os 15 docentes em Grupos de Pesquisas. Deles, 13 estão vinculados a Grupos da UECE e outros dois vinculados a grupos de outras instituições. Foram identificados, também, 14 professores que possuem projetos de pesquisa no curso, sendo 14 os que assumem a função de Coordenador do Projeto e um docente participando apenas como colaborador.

Como exposto no tópico anterior, na proposta curricular do curso de Medicina foram identificadas apenas duas disciplinas de pesquisa: “Métodos de Estudo e de Pesquisa” e “Trabalho de Conclusão de Curso”. Por haver poucas disciplinas relacionadas diretamente com a pesquisa, a participação dos professores pesquisados também é pequena. Logo, dentre o universo dos sujeitos, apenas dois professores declararam ministrar disciplinas de pesquisa na graduação.

Porém, há professores que não ministram disciplinas de pesquisa mesmo assim estão diretamente ligados a esta atividade através da orientação de bolsistas de Iniciação Científica. Dentre os 15 docentes pesquisados, 13 declararam que orientam alunos de IC, com uma média de 4,3 alunos de IC orientados por cada professor.

Deste modo, podemos perceber que, pelo menos entre os professores pesquisados, há uma boa vivência de pesquisa na universidade, fato este evidenciado pela grande participação dos docentes em grupos de pesquisa, orientando bolsistas IC e coordenando projetos de pesquisa. Contudo, estes docentes com atuação em pesquisa são apenas uma parcela do total do colegiado do curso de Medicina, e estão concentrados no ciclo básico.

Logo, os alunos deste curso de Medicina possuem boas oportunidades de participar de atividades de pesquisa e, consequentemente, ter uma formação diferenciada com o corpo docente multiprofissional que leciona no ciclo básico. Contudo, são escassas as possibilidades desse aluno continuar vivenciando a pesquisa ao chegar no ciclo profissional, justamente onde ele irá aprender os conhecimentos próprios de sua futura profissão.

#### ▪ **Considerações Finais**

Tendo em vista os documentos normativos analisados e os dados coletados junto aos professores, podemos perceber que a atenção voltada à pesquisa no curso de Medicina da UECE ainda está aquém do que julgamos ser a ideal para a formação crítica e reflexiva almejada. Contribuem para isto as poucas disciplinas curriculares ligadas diretamente à pesquisa e a pouca ênfase destinada nas Diretrizes Curriculares Nacionais, que serviram de influência para a construção do Projeto Político Pedagógico deste curso.

Como as DCN's não exigem a incorporação de atividades de pesquisa no currículo principal dos cursos de Medicina, uma parcela significativa dos professores do curso não é estimulada a desenvolver essas atividades. Isto é ainda mais significativo com os

professores do ciclo profissional, os quais, por serem médicos, desenvolvem atividades profissionais fora da universidade, impossibilitando o vínculo de “dedicação exclusiva” e dificultando que parte de sua carga horária seja destinada a atividades de pesquisa ou extensão. Analisando um levantamento feito pela Pró-Reitoria de Graduação da UECE<sup>1</sup> encontramos que, entre os médicos que lecionam no ciclo profissional do Curso de Medicina, 50% possuem mestrado e 50% possuem doutorado ou pós-doutorado, o que nos leva a crer que a causa do problema não é a falta de qualificação desta parcela do corpo docente.

Por outro lado, a existência de poucas disciplinas de metodologia da pesquisa no currículo do curso de Medicina proporciona nos alunos uma carência na formação em pesquisa. Isto, por sua vez, desestimula o estudante a procurar ingressar em grupos de pesquisa, projetos de pesquisa, e programas de iniciação científica.

Portanto, entendemos que é preciso repensar a matriz curricular com vistas a incluir mais disciplinas relacionadas à pesquisa, além de fortalecer uma maior participação do colegiado do curso de Medicina (em especial daqueles docentes do ciclo profissional) em atividades de pesquisa. Essa exigência pode estar logo na seleção dos professores, com a realização de concursos para o preenchimento de vagas com dedicação de 40 horas semanais ao curso, incentivando a criação de uma cultura acadêmica de verdadeiros 'professores' e não apenas o de simples 'ministradores' de aulas.

Acreditamos que somente uma maior vivencia cotidiana da pesquisa, tanto por parte dos alunos, como por parte dos docentes, poderá propiciar um processo de ensino-aprendizagem diferenciado, capaz de assegurar a formação dos profissionais críticos e reflexivos para responder as novas demandas sociais e os desafios que os tempos atuais exigem.

#### ▪ Referências

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CES 1133/2001, de 7 de agosto de 2001.** Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Enfermagem, Medicina e Nutrição. Diário Oficial da União, Brasília, 3 de outubro de 2001. Seção 1E, p 131.

\_\_\_\_\_. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES 4/2001, de 7 de novembro de 2001.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de novembro de 2001. Seção 1, p. 38.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo.** 6<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 1999.  
FEITOSA, Laura Martins. NÓBREGA-THERRIEN, Sílvia Maria. Ensino e pesquisa na LDB/96 e nas Diretrizes Curriculares: reflexões e contrapontos sobre a formação médica. In: NÓBREGA-THERRIEN, Sílvia Maria; ALMEIDA, Maria Irismar de; ANDRADE, João Tadeu de. **A formação diferenciada:** a produção de um grupo de pesquisa. Fortaleza: Ed. UECE, 2009. p. 79-94.

LAMPERT, Jadete Barbosa. **Tendências de mudanças na formação médica no Brasil:** tipologia das escolas. São Paulo: Hucitec / Associação Brasileira de Educação Médica, 2002.  
OLIVEIRA, Neilton Araújo de; ALVES, Luiz Anastácio; LUZ, Maurício Roberto. Iniciação científica na graduação: o que diz o estudante de medicina?. **Revista Brasileira de Educação Médica.**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 3, Setembro. 2008. p. 309-314.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Artes Médicas: Porto Alegre, 2000.

SILVA, Marcelo Gurgel Carlos da. Perfil do corpo docente. In: \_\_\_\_\_. **Curso de Medicina da UECE:** concepção, criação e implantação (2002-2008). Fortaleza: Editora da UECE. 2009. p. 46-47.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. Centro de Ciências da Saúde. **Proposta de Criação do Curso de Medicina.** Fortaleza, junho de 2002.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. Centro de Ciências da Saúde. **Proposta de Reconhecimento do Curso de Medicina.** Fortaleza, dezembro de 2006.

## **CIÊNCIA DA MOTRICIDADE HUMANA: A VIVÊNCIA DO CORPO NA ESCOLA**

Sarlene Gomes de Souza

Professora de Educação Física, Secretaria de Educação do Estado do Ceará.

[sarlenesouza@hotmail.com](mailto:sarlenesouza@hotmail.com)

### **INTRODUÇÃO**

Século XXI, palco de mudanças comportamentais e estruturais. Pena que estas mudanças não se estendem à educação, principalmente no que se refere à instituição escola.

O ensino que oferecem aos nossos educandos, não passa de uma série de fórmulas prontas que não comprehende o homem em sua totalidade. A ultrapassada dicotomia mente/corpo parece muito difícil de ser superada, e por este motivo o ensino brasileiro atravessa uma crise pedagógica. Volto-me ao educador MEDINA (1996) quando afirma que uma crise precede mudanças, pois, a partir do momento que se aceita repensar os problemas fatalmente alcançam-se algumas respostas.

Poucos são os educadores que aceitam repensar essa crise. Manter a situação como está é bem mais cômodo. Os métodos utilizados para o ensino são similares aos utilizados décadas atrás, onde o princípio básico para que haja aprendizado é a inércia, ou seja, a ausência do movimento do professor ou, principalmente, do aluno.

Se na sala de aula cobram a inércia do aluno, a Educação Física seria então o momento de extravasar, de liberar a energia acumulada. Em parte sim. Mas aí se encontra outro equívoco existente na escola. A Educação Física esteve, e ainda está ligada a valores não condizentes com a ambiência escolar, estando carregada de resquícios militares onde a ordem e imutabilidade são utilizadas com significativa freqüência no processo de ensino e aprendizagem.

Ora, se o instrumento de ensino da Educação Física é o movimento advindo de uma consciência, como então ocorrerá aprendizado se este se encontra permeado pela imutabilidade e ordem?

A Educação Física possui um leque de possibilidades de atuação e um fértil terreno para sua execução, pois educa através de práticas corporais. E através dessas práticas pode-se influenciar no modo de ser das pessoas, desenvolvendo capacidades necessárias à vida. No entanto, para que se proceda a uma educação holística, se faz necessária a participação criativa e ousada dos profissionais de Educação Física. Uma mudança total da forma como ela

está estabelecida. Por esse motivo, a Educação Física vem perdendo credibilidade como disciplina escolar, pois sua contribuição na vida dos educandos resume-se na formação de pessoas cada vez mais submissas e aptas para a manutenção do status quo.

Portanto, o presente trabalho versa sobre a atual crise escolar, enfocando a Educação Física, seus modelos ultrapassados, suas contribuições, seus retrocessos e, consequentemente, propostas para um ensino de qualidade que formem pessoas em sua plenitude, prontas para a vida em sociedade. Para isso, reforçamos a necessidade de uma vivência plena e experenciada do corpo na escola como modo de ser e de desenvolvimento de aprendizagens. A metodologia utilizada foi a revisão bibliográfica, através de um resgate de obras nacionais e internacionais encontradas nas bibliotecas universitárias locais.

## MUITO PRAZER, EU SOU O CORPO

### 2.1. Um corpo surgindo...

Embora não defendamos a divisão binária entre corpo e mente, neste tópico tentaremos ampliar o conceito de corpo. Julgamos essa divisão como inconcebível “não porque não sejam distintos, mas porque não há meios de determinar onde termina nosso corpo e começa nossa alma” (JANA, 1995).

Nesse sentido, vemos que não há possibilidades de segmentar o complexo fenômeno corpo. A evolução histórica – no que se refere ao homem – vem nos mostrando que o somatório das partes não constitui o todo, e que essa segmentação vem nos trazendo consequências desastrosas. Compartilhamos o raciocínio de FREIRE (1994) ao nos apontar duas questões. Primeiramente, ao se privilegiar uma das partes de tal divisão (a mente), a outra será inevitavelmente menosprezada (o corpo). Ou seja, quem gozava de luxuosidades eram os detentores da sabedoria, do intelecto. Em contrapartida, quem oferecia suporte para o bem estar dos intelectuais eram os escravos, através do trabalho manual simbolizado pelo corpo. Portanto, a mente e o corpo foram critérios utilizados para a hierarquização que foi perpetuada e continua servindo de critério para divisões sociais.

A outra consequência apontada por FREIRE (1994) se trata de uma extensão da primeira, quando afirma que “a maioria da população do mundo fala mais com a expressão corporal do que com a linguagem verbal”. Compreendendo que durante séculos a maioria esmagadora da população utilizou-se de trabalhos braçais, de subserviência para sobreviver, sem a possibilidade de desenvolvimento da linguagem falada, lhes restaria apenas o corpo para expressão. Por esses motivos é desastroso dividir o corpo em quais partes sejam.

É notório que o corpo sempre esteve em baixas posições na escala de prioridades, nunca foi ouvido, exaltado, e sim silenciado, como forma de manutenção do poder. Desde a infância, a criança passa a se desprender de seus instintos, de suas habilidades corpóreas como olfato, paladar, tato. Segundo SANTIN (1994) “não se aprende a cultivar e viver os valores corporais. Ao contrário, aprende-se a dominá-lo, a sacrificá-lo, a explorá-lo; quando não massacrá-lo, destruí-lo”.

Sutilmente, somos levados a abandonar nosso corpo. Submetemo-nos a normas sociais, morais, que na realidade não sabemos de onde surgiram e qual o seu real propósito – apenas obedecemos. “Vista-se assim”, “não chore”, “chore agora”, “coma isso”, “não fale assim”, etc. Segundo BERTHERAT (2001): “atrapalhado, você se dobrou como pôde. Para conformar-se, você se deformou. Seu corpo de verdade – harmonioso, dinâmico e feliz por natureza – foi sendo substituído por um corpo estranho que você aceita com dificuldade”.

No entanto, se faz necessário ampliarmos o conceito de corpo, estendê-lo em um sentido mais complexo, sentido este que não estamos acostumados a ouvir, sentir ou perceber. Esse corpo

ao qual me refiro no decorrer do tempo foi mutilado, desvencilhado, departamentalizado, conforme explica GUEDES (1995):

“Essa tentativa de particularização e especialização para se fazer entender, quando é preciso falar de corpo, advém de uma concepção mecanicista que o considera como algo complicado, bastando simplificar, decodificar, separar em partes para ser compreendido. Entretanto, evidencia-se que não é somando as partes que teremos o todo, posto que o corpo é um conjunto de unidades que se inter-relacionam a todo momento, na interdependência de suas funções e nas relações que estabelece.”

Acostumamo-nos com a idéia de que temos um corpo, e não que somos um corpo. Assim, o corpo é encarado como algo que nos pertence, algo que está no nosso interior, algo que utilizamos a serviço da mente. O resultado disso, segundo MOREIRA (1995), é que “temos um corpo, conhecemos muito sobre o um corpo, mas não somos um corpo, não sabemos o corpo”. Dessa forma, as pessoas cada vez mais vêm perdendo ligação que possuíam com o próprio corpo. Por esse motivo, doenças “psicossomáticas” estão se tornando cada vez mais evidentes. Não é à toa que o tratamento para muitas dessas doenças consiste apenas em momentos de descanso, meditação, enfim, momentos para percebermos nossos corpos.

Falta tempo para momentos de interação com nós mesmos, ou seja, com nossos corpos. Assim, as pessoas nem se dão conta que um dia tiveram um corpo, que ele foi autêntico, sonhador, desbravador. Ao destruir os instintos corpóreos, entra em cena a razão e o intelecto, pois, supostamente, estaríamos evoluindo, ganhando nossa própria identidade. Assim, o corpo continua carregando o velho estigma de “casa da alma”, assumindo uma função secundária à mente.

## 2.2. Um novo corpo é possível

O grande desafio a ser enfrentado é a quebra do paradigma equivocado que reduz nosso corpo a um mero expectador de nossas ações. Despertar uma cultura corporal que influencie o modo de ser e estar no mundo é algo primordial para a transformação dessa sociedade. Assim, ao invés de corpos em série, homogêneos, teremos corpos alegres, criativos, sonhadores. Para que se construa esse Ser é necessário admitirmos que somos um corpo e que este se encontra em relação com o meio que vivemos. Pois através da interação social e da permanência no mundo se processa a construção dos saberes, portanto, de um novo Ser. Afinal, o que é a educação senão a forma de buscarmos ser mais e melhor.

Daí a importância de despertar o interesse em estar inteiro corporalmente, pois, a consciência do mundo construída por nós é obtida através das experiências vividas. Essa consciência da vivencia de ser e estar no mundo é fundamentalmente corpórea, portanto, uma corporeidade. Corporeidade que se encontra em relação dialética com o mundo, pois, quando esse corpo é tocado pelo meio, ele se manifesta e suas ações dão sentido a esse meio.

Dessa forma, o corpo é um mecanismo de integração e aprendizado a partir dos que o cercam, através de experiências efetivamente vivenciadas e não apenas imaginadas. Reforço a afirmação nas palavras de JANA (2005):

“A minha experiência do meu corpo – o que meu corpo de diz enquanto meu- dá-me a consciência clara ou obscura do meu existir, da minha identidade no tempo, do meu estar na vida, da realidade do mundo, enquanto mundo das coisas e enquanto mundo das pessoas, da minha situação nele, do meu poder e da minha limitação, da minha constitutiva necessidade de viver expressando-me e ocultando-me.”

Ao pensarmos em um novo corpo, precisamos incorporar uma nova cultura corporal, que contemple o homem na sua integralidade. Buscando assim, corpos sujeitos protagonistas de suas vidas e peças fundamentais para as mudanças sociais de seu ambiente. Esse corpo sujeito – e não objeto, encontra-se na incansável busca de transcender, quer sempre Ser mais e melhor. Não tolera a mediocridade, muito menos o senso comum. Ele ousa, ele cria, ele tem coragem, desejos, amor. Dessa forma, ele se conhece enquanto corpo, ele busca incansavelmente a consciência de ser e estar no mundo de forma única.

É na escola que se processam os conhecimentos e onde as crianças dedicam uma parcela de tempo considerável de suas vidas. Então, o mais sensato para a construção de uma cultura corporal seria incorporá-la à escola. Introduzindo atividades corporais na infância – atividades que estimulem a compreensão da corporeidade da criança – daríamos a nossa parcela de contribuição na formação de corpos adultos vividos e não pensados.

## EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA

### 3.1. Corpo e educação

Analisando a infância rapidamente fazemos associação ao movimento, a intensidade com que a criança se manifesta, a facilidade que adentra no território fantasioso, a ingenuidade de suas atitudes, ou seja, uma série de características inerentes à sua faixa etária, cujo conjunto denominamos cultura infantil. Essa cultura é influenciada pelo meio social o qual a criança está submetida, e está em constante movimento decorrente do processo histórico o qual estamos inseridos.

A marca característica da cultura infantil é o movimento e a fantasia, ela não pode ser negada sob pena de descaracterização da infância. Assim, ao invés de crianças em desenvolvimento rumo a uma vida adulta plena, teremos miniaturas de adultos desequilibrados em relação ao seu próprio corpo. Práticas corporais como aquelas que desenvolvíamos nas nossas ruas, parques colaboravam consideravelmente para o desenvolvimento humano. Através dos jogos, da brincadeira, da cantiga de roda, desenvolvemos habilidades necessárias à vida, partindo de momentos vivos significativos para o corpo. CATUNDA (2004) destaca a importância do movimento na infância:

“(...) nas atividades corporais como o jogo e a brincadeira, crianças e adolescentes exercitam o conviver com o outro, a consciência da regra, o respeito ao diferente, o espírito ecológico, aprendem limites e rompem com estes, interrelacionam-se, criam e recriam, enfim, vivem.”

Infelizmente, devido à violência das grandes cidades a maioria das crianças não pode contar mais com brincadeiras nas ruas. Os espaços que lhes sobram para as práticas corporais se resumem à escola. Porém a escola não vem cumprindo seu papel, pois acredita na imutabilidade como estratégia fundamental para o aprendizado. Ora, se através de práticas corporais a criança vivencia valores necessários à vida, porque ele é negado no ambiente formalizado de educação? Como contributo a tal questionamento, FREIRE (1997) sugere a possibilidade de no ato da matrícula escolar, providenciar também uma matrícula para o corpo da criança. Só assim a criança estaria recebendo uma educação holística, uma educação de corpo inteiro.

O modelo educacional ofertado pela escola não utiliza o corpo do educando, conforme GONÇALVES (1994) não trata somente da ausência do movimento em sala de aula, mas pelos métodos/conteúdos repassados, que apresentam um mundo imaginário, diferente do mundo real, aquele que é sentido e vivido pelo seu corpo. Os conteúdos buscam uma preparação para o mercado de trabalho e os métodos são meios disciplinadores para os alunos.

Ou seja, preparam um perfeito trabalhador apto a receber ordens. O modelo econômico o qual estamos inseridos – um sistema vertical – onde alguns mandam e outros obedecem exige essa preparação oferecida pela escola. De fato, qual patrão irá tolerar um patrão ousado que reclame das injustiças sofridas? Ou então, o desenvolvimento de um empregado criativo que possa tomar seu cargo?

Outra face escolar – principalmente em escolas particulares que sobrevivem de resultados – consiste em conteúdos escolares que se resumem na preparação para uma prova, o vestibular. É trágico pensar que uma criança doará cerca de 10 anos da sua vida preparando-se para uma prova para, a partir de então tornar-se um profissional com boas finanças, podendo então, constituir uma família. Uma vida voltada para o futuro, negligenciando o presente, o momento vivo. É notório como os modelos educacionais ofertados estão obsoletos e como a escola vem se legitimando como formadora de corpos disciplinados. Corpos condicionados a darem repostas previsíveis.

### 3.2. O corpo na Educação Física escolar

Realmente a educação dicotômica em relação ao corpo não se deve exclusivamente à ausência do movimento. A Educação Física, que é uma área do conhecimento que tem como objetivo educar as pessoas através do corpo e do movimento, não vem cumprindo seu papel. Os escolares são submetidos à reprodução de exercícios pré-concebidos que atrofiam suas possibilidades criativas. Sobre as aulas de Educação Física escolar, GONÇALVES (1994) afirma:

“Não se constituem, em geral, como se deveria esperar, em momentos de autenticas experiências de movimento, que expressam a totalidade do ser humano, mas sim, desenrolam-se com o objetivo primordial de disciplinar o corpo.”

A atual Educação Física escolar está reforçada pela psicologia de característica behaviorista. Essa influencia se demonstra bastante danosa, segundo a qual, apenas os aspectos que são observáveis possuem significado, ou seja, características subjetivas, até mesmo a própria consciência, não são levadas em consideração porque não podem ser aferidas ou observadas. Tal concepção empobrece bastante as aulas de Educação Física, pois anula as expressões intrínsecas do Ser.

Dessa forma, a Educação Física atravesse uma crise de identidade, pois suas metas e objetivos estão obsoletos. Cabe aos profissionais que militam na área mudarem suas práxis. Uma educação verdadeiramente efetiva só será possível com a intervenção do professor. Para que haja uma apropriação do saber pelo educando é necessário que o profissional “se convença definitivamente que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996). Sabemos que educar não é tarefa das mais fáceis. Principalmente, ao pensarmos o ciclo vicioso que consiste a educação. O educador de agora uma vez foi aluno, por tanto, passou por uma educação castradora baseada no autoritarismo. E tal modelo ainda é encontrado em escolas de ensino superior. Que formação os futuros professores estão recebendo? Algo precisa ser modificado, alguém precisa dar o passo inicial.

## BUSCANDO ABRIGO NA CIÊNCIA DA MOTRICIDADE HUMANA

### 4.1. Entendendo a Ciência da Motricidade Humana

Sabemos que para uma teoria se legitimar é necessário bastante tempo, e a Ciência da Motricidade Humana (CMH) vem percorrendo com passos firmes o caminho para a legitimação. Sua trajetória ainda é bastante curta. Segundo TOJAL (2005):

“(...) a tese sobre a Ciência da Motricidade Humana foi apresentada pela primeira vez em provas públicas no doutoramento do filósofo e professor universitário Manuel Sérgio Vieira e Cunha, em junho de 1986, no Instituto Superior de Educação Física (ISEF) – hoje Faculdade de Motricidade Humana (FMH) – da Universidade Técnica de Lisboa-Portugal.”

Até bem pouco tempo atrás, qualquer um que falasse da Motricidade Humana seria tachado de louco utópico, haja visto que suas propostas incomodam os que defendem a manutenção do estado vigente. Isso porque sua maior característica é a busca da transcendência a partir do movimento humano realizado de forma intencional, criativa e subjetiva.

Como já sabemos, os modelos educacionais e as instituições que os repassam não tem interesse na superação de seus educandos, os saberes lá produzidos não possuem um vínculo com a vida daquela pessoa. Já a CMH, para SÉRGIO (2005), “destituída de qualquer presunção metafísica, encontra na transcendência (ou superação), mormente nos aspectos políticos, o sentido da vida humana”.

O homem como ser de carências, busca constantemente sua superação. Através de uma dialética entre ele, o mundo e as outras pessoas. Para isso, ele precisa ser compreendido e se compreender por inteiro. Na CMH, o físico não é negado, e incluí-se o social, o afetivo, o político, ou seja, tudo que compõe a totalidade humana. Assim, o homem é constituído por corpo-alma-natureza-sociedade, incluindo o desejo. Vemos um ser holístico, um ser indissociável, onde o fenômeno da educação precisa compreender essa complexidade. “O ser pensa-se dizendo-se. Por isso me parece ilícito perguntar, se é possível, na área do conhecimento que estudamos, um vocabulário científico com a palavra físico, no lugar de pessoas”.

Por esse motivo surge a CMH. Uma proposta de nortear a atual Educação Física, modificando os métodos consagrados, modificando tudo que parece habitual, rotineiro. Se observarmos que não existe uma teoria específica que sustente a Educação Física, ela sobrevive através do que assimila de outras ciências, como a biologia, a nutrição, a fisiologia, a pedagogia. Como nos diz TOJAL (2005):

“(...) o que se constata é que a Educação Física continua sem uma teoria específica que a sustente, uma vez que não apresenta e mesmo não consegue justificar qualquer composição de conhecimentos, conteúdos, conceitos e práticas que lhe atribuam singularidade (...). Como não dispõe de uma comunidade científica própria que lhe dê objetividade e sustentabilidade, vive ela do proselitismo e da manipulação ideológica de muitos pseudoprofissionais.”

O que Tojal denomina por pseudoprofissionais são, na maioria das vezes, ex-atletas que agora desempenham função de instrutores e cuja atuação pedagógica é baseada na repetição, ou seja, não estimulam o educando a criar e fazendo com que suas práticas não produzam saberes para sua vida, fazendo com que o fenômeno da educação passe despercebido pela história individual de cada escolar. SÉRGIO (2005) contrariando esta prática afirma que a escola é o local para se aprender a viver:

“A escola não pode ser apolítica (as aulas não devem ser apolíticas), por esta simples razão: o homem culto, isto é, que se cultiva, essencialmente um homem político, alguém que se sabe o criador do seu destino histórico que teoriza o real, porque o sente e o vive e o quer transformar.”

#### 4.2. A vertente pedagógica: Educação Motora

A CMH buscar tornar-se um instrumento norteador da Educação Física. Porém, esta última vem falhando com relação aos corpos que ela recebe. Para MOREIRA (1995), a Educação Física “carrega todos os signos tatuados em sua trajetória histórica, estando, portanto, com seu corpo atravessados por marcas, por estigmas que deverão ser removidos na transcendência epistemológica de novos olhares sobre o corpo”. Ou seja, a proposta é que ao se mudar as atitudes, se faz necessário mudar a terminologia. Logo, ao invés do termo Educação Física teríamos Educação Motora. A nomenclatura é bem fiel às atitudes e ações que vemos, como nos explica SÉRGIO (2005): “uma epistemologia da Educação Física, ou seja, a organização do conhecimento da impropriamente denominada Educação Física, não pode esquecer que esta não é uma área de físicos mas de pessoas no movimento intencional da transcendência (ou superação)”.

Mas como se procede uma Educação Física (Motora) buscando a transcendência? Como relacionar o movimento corporal à vida do educando? Como estimular a consciência da corporeidade do escolar, bem como, fazer com que ele perceba a corporeidade do outro?

Essas questões não possuem fórmulas prontas, onde poderiam ser aplicadas em qualquer instituição com qualquer tipo de alunos. Se aceitássemos essa possibilidade estaríamos negando tudo o que falamos anteriormente. As pessoas são ímpares, cada uma possui desejos, dificuldades, barreiras. O educador deve procurar estabelecer um grande vínculo com sua turma, procurando construir coletivamente uma linha de trabalho que contemple os anseios dos escolares. No entanto, um ponto é primordial: estimular a consciência da corporeidade do escolar.

#### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a revisão da literatura específica e a conclusão dessa pesquisa, observamos que os saberes são mais prazerosamente percebidos através da via corporal. Para que isso ocorra se faz necessária uma mudança ousada na forma de agir e pensar dos profissionais que militam com a educação. Precisam re-pensar seu papel enquanto formadores de conhecimento.

E àqueles que atuam nas escolas de educação básica precisam urgentemente despertar para seu papel na instituição. Mas afinal, que educação queremos? Estamos vivendo em um mundo violento, então precisamos incorporar à escola uma cultura de paz, de convivência pacífica com o outro. Estamos inseridos em uma sociedade que possui desigualdades, então, caberá a escola possibilitar o encontro com o outro, com a pluralidade, respeitando e tolerando as diferenças. Temos uma morada que para muitos ainda é desconhecida – nosso corpo – a escola deve despertar a curiosidade em viajar para dentro de nós mesmos, buscando o conhecimento de uma corporeidade plena, porque sabida. Não existe fórmula pronta para que tipo de educação queremos e sim, necessidades que constantemente precisam ser coletivamente modificadas e que a escola não deve apenas preparar para a felicidade e sim ela mesma ser feliz.

Nós que fazemos a Educação Física escolar, precisamos incorporar à nossa atuação profissional outros valores e outras atitudes. Para que isso ocorra é necessário possuir um sentimento: a paixão. Uma pessoa movida pela paixão exerce suas atividades de forma prazerosa e cotidianamente faz de suas aulas uma cena de amor. Estaríamos assim, construindo um novo paradigma da educação. Uma educação humanizante. O que está em questão é o Homem -um novo Homem- levar uma educação completa é o que de mais digno podemos deixar.

## REFERÊNCIAS

- CATUNDA, Ricardo. O Lugar do Corpo na Escola. In: JÚNIOR, Antônio Germano Magalhães; VASCONCELOS, José Gerardo (organizadores). Corporeidade: ensaios que envolvem o corpo. Fortaleza: Editora UFC, 2004. p.84-93.
- FREIRE, João Batista. In: DANTAS, Estélio H. M. (organizador). Pensando o Corpo e o Movimento. Rio de Janeiro: Shape, 1994. p.31-45.
- \_\_\_\_\_. Educação de Corpo Inteiro: teoria e prática da educação física. 4<sup>a</sup> Ed. São Paulo: Scipione, 1997.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GONÇALVES, Maria Augusta Salin. Sentir, Pensar, Agir: corporeidade e educação. 6<sup>a</sup> Ed. Campinas: Papirus, 1994.
- GUEDES, Cláudia Maria. O Corpo Desvelado. In: MOREIRA, Wagner Wey (organizador). Corpo Presente. Campinas: Papirus, 1995.
- JANA, José Eduardo Alves. Para uma Teoria do Corpo Humano. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.
- MEDINA, João Paulo Subirá. A Educação Física Cuida do Corpo... e Mente: bases para a renovação e transformação da educação física. 14<sup>a</sup> Ed. Campinas: Papirus, 1996.
- MOREIRA, Wagner Wey (organizador). CORPO PRESENTE. Campinas: Papirus, 1995.
- SANTIN, Silvina. O Corpo e a Ética. In: DANTAS, Estélio H. M. (organizador). Pensando o Corpo e o Movimento. Rio de Janeiro: Shape, 1994. p.67-78.
- SÉRGIO, Manuel. Motricidade Humana – qual o futuro?. 1º Colóquio Sobre a Epistemologia da Educação Física. Unicamp, 2005.
- TOJAL, João Batista. Motricidade Humana: ciência ou campo de intervenção. 1º Colóquio sobre a Epistemologia da Educação Física. Unicamp, 2005.

# **OS RECURSOS TECNOLÓGICOS NAS ESCOLAS PÚBLICAS NO MUNICÍPIO DE CAICÓ-RN**

Fabiana Erica de Brito

(Graduada em Pedagogia pela UFRN, email: [fabi.erica@hotmail.com](mailto:fabi.erica@hotmail.com), FVJ)

Rosemária Santos da Costa

(Graduada em Pedagogia pela UFRN, Especialista em Supervisão Escolar pela FIP, email: [rouseaunica@ig.com.br](mailto:rouseaunica@ig.com.br), SEMEC)

## **RESUMO**

Dante da importância da escola acompanhar as transformações sócio-econômicas e culturais de uma sociedade e favorecer oportunidades de uma aprendizagem significativa, e que nos sentimos instigados a desenvolver uma pesquisa com o objetivo de conhecer a relação existente entre a escola, suas condições objetivas de funcionamento, os sujeitos e os recursos tecnológicos. Para tanto, escolhemos as escolas públicas de educação básica do Município de Caicó-RN, como campo da investigação, procurando saber quais os recursos tecnológicos estão presentes nas escolas, como têm sido utilizados e se estão contribuindo no processo de ensino-aprendizagem. Para responder as indagações propostas, utilizamos uma metodologia de natureza qualitativa e quantitativa, e fizemos uso de questionários e visitas in loco. Como critério de composição da amostra definimos que as escolas pesquisadas deveriam ser de ensino público (estadual e municipal), funcionar nos turnos diurno e noturno, oferecer o ensino fundamental e médio, está situadas na zona urbana, mas incluindo ao menos uma da zona rural. Desta forma, chega a um total de 5 escolas, 17 professores e 51 alunos. A partir do referencial teórico utilizado, Santos (2003), Ianni (1999), Takahashi (2000), Behrens (2008), dentre outros. Fizemos a análise dos dados, com base na qual podemos concluir, dentre outros aspectos, que as escolas públicas de Caicó dispõem de recursos tecnológicos, que alguns professores os utilizam, embora com pouco freqüência, e que, quando bem planejada e com objetivos claramente definidos, a utilização dos recursos podem sim favorecer a uma aprendizagem significativa, por parte dos alunos.

Palavras chave: Recursos tecnológicos, formação, escola pública, aprendizagem.

## **INTRODUÇÃO**

O contexto sócio-cultural atual acaba por suscitar grandes preocupações, incertezas aos educadores e educandos: aos professores, que acabam cumprindo ordens advindas de estâncias superiores. E aos alunos, que são submetidos a um processo de formação educacional sem qualidade, sem sintonia com as demandas da vida social, sobretudo sem a formação do espírito crítico necessário à uma vida cidadã autônoma e ativa no meio social.

Dante do processo de mudanças advindo das evoluções tecnológicas torna-se desafiador para os profissionais da educação e em especial os professores, formar pessoas com visão crítica já que, muitos em seu processo de formação foram submetidos a valores de aceitação e conformidade relativa à vida social, sem questionamentos ou reflexões.

No entanto, as escolas precisam formar alunos visando suas necessidades atuais, porém, esta deve “se formar” para ser capaz de formar seus alunos. De acordo com Moran (2008, p. 13), “educamos aprendendo a integrar em novas sínteses o real e o imaginário; o presente e o passado olhando para o futuro, ciência, arte, técnica; razão e emoção”. Daí a importância da realização de experiências às quais estejam integrados recursos tecnológicos

em diversas áreas do conhecimento, e que, nesse processo, os erros e acertos ocorridos na utilização dos novos recursos sirvam para um novo aprendizado.

Nesse contexto, a escola passa a realizar uma construção sócio-técnica, composta por professores, alunos, pais, administradores, além de recursos materiais-tecnológicos como televisão, vídeo, retro projetor, data show, computador, dentre outros. Esse ambiente heterogêneo produz possibilidades de novos conhecimentos que superam limites e criam a cada dia, uma nova escola um novo ensinar e um novo aprender.

Tendo em vista que novos conhecimentos produzidos nas diferentes áreas “batem a porta da escola a cada dia”, no sentido de tornarem-se evidentes no cotidiano das próprias instituições escolares, surge, então, a necessidade de investigar como a escola está lidando com as informações e os recursos tecnológicos presentes. Sabe-se que as mudanças ocorridas na sociedade exigem da população um aprendizagem constante, já que as pessoas precisam estar preparadas para intervir ao longo da vida, podendo adaptar-se e criar novos panoramas.

Permeando essa discussão, o presente trabalho vem apresentar os resultados obtidos a partir da pesquisa, cujo objetivo era conhecer a relação entre escola, professor, alunos e recursos tecnológicos nas escolas públicas de educação básica do Município de Caicó-RN. Nesta perspectiva, procuramos saber quais os recursos tecnológicos se fazem presentes nas escolas, como estão sendo utilizados e se estão contribuindo no processo de ensino aprendizagem.

O município pesquisado apresenta um universo de 63 escolas, 612 docentes e 11.778 alunos. Delimitamos, para a pesquisa, o número de 5 escolas, 17 professores e 51 alunos. Como critério de composição da amostra, definimos que, dentre as escolas selecionadas, 2 deveriam fazer parte da rede estadual de ensino e dispor do ensino médio, e 3 deveriam ser da rede municipal de ensino e oferecer o ensino fundamental.

Adotamos, para este trabalho, uma análise teórico-empírica. Para Oliveira (2005, p. 42) a análise teórico-empírica “requer uma pesquisa de campo, tomando-se como respaldo teórico a revisão de literatura pertinente ao objeto de pesquisa”.

As abordagens utilizadas para esta pesquisa foram de cunho qualitativo e quantitativo, e o instrumento de pesquisa adotado foi o questionário, o qual, na concepção de Oliveira (2005, p. 32), “(...) é considerado um importante instrumento de pesquisa, por fornecer subsídios reais do universo ou amostra pesquisada.”

Em relação à pesquisa bibliográfica, reportamos a vários autores, dentre os quais podem ser destacados: Furtado (2001), Santos (2003), Ianni (1999), Takahashi (2000), Behrens (2008), Oliveira (2005), dentre outros.

Para fins de fundamentação teórica, elaboramos uma abordagem acerca das discussões que permeiam o uso de novas tecnologias no ambiente escolar, tendo em vista, os objetivos do trabalho e a metodologia adotada.

## **O ADVENTO DE UMA NOVA ORDEM SOCIAL**

A Sociedade Contemporânea tem sido marcada por mudanças sócio econômicas, políticas e culturais, dentre as quais se destaca a necessidade de constante readaptação do indivíduo em seu meio, haja vista a dinâmica social, dos processos produtivos, da ciência e da tecnologia.

Os avanços que ocorrem nos meios de comunicação, nos transportes, na engenharia genética, por exemplo, favorecem o caminho do progresso da humanidade, já que o homem passa a despertar para o desenvolvimento de suas possibilidades, começa a valorizar a acumulação e, consequentemente, difunde a criação de valores na coletividade. Como ressalta o autor,

O desafio que se coloca no umbral do século XXI é nada menos do que mudar o curso da civilização, deslocar o seu eixo da lógica dos meios a serviço da acumulação num curto horizonte de tempo para uma lógica dos fins em função o bem-estar social, do exercício da liberdade e da cooperação entre os povos. (FURTADO, 2001, P.64)

A humanidade atual passa por grande modificação em seu caráter econômico, social, cultural e político, têm-se a evolução dos meios de transportes, telecomunicações e o surgimento de inovações tecnológicas. Com isso, há um aumento do fluxo comercial mundial e, em decorrência, têm-se um sistema unificado de técnicas inserido em um planeta “informado”, o qual permite ações igualmente globais. Como afirma Santos (2003, p.45),

A técnica apresenta-se ao homem comum como um mistério e uma banalidade. De fato, a técnica é mais aceita do que compreendida. Como tudo parece dela depender, ela se apresenta como uma necessidade universal, uma presença indiscutível, dotado de uma força quase divina à qual os homens acabam se rendendo sem buscar entendê-la.

Todavia, os progressos ocorridos farão com que as necessidades da sociedade cada vez mais, passem a serem supridas mais rapidamente e de diferentes maneiras.

Assim, entende-se que, o mundo econômico contemporâneo revela-se como um período de intensas mudanças rodeado de inovações em variadas esferas. As mudanças acarretam uma introdução de novos procedimentos e o afastamento de outros.

Acontece que o mundo se forma como um vasto e complexo caleidoscópio de nações, nacionalidades, etnias, minorias, grupos e classes. Aí se reproduzem diversidades e desigualdades sociais, econômicas, políticas e culturais, em distintas graduações e múltiplos arranjos (IANNI, 1999, p.127).

Dessas acepções, podemos acrescentar que as diferenças sócio-econômicas que caracterizam a sociedade atual, acarretam também uma diferença no acesso à informação. Autores como Lastres & Ferraz (1999), indicam a revolução informacional como causa das transformações radicais ocorridas nos modos como o ser humano aprende, faz pesquisa, produz, se diverte e exerce a cidadania. Esse ser, ao interagir, consequentemente compartilha conhecimento, valores, crenças, compondo parte de uma cultura organizacional. “A transição para esta nova sociedade, motivada pela revolução informacional, possui um traço diferencial em relação às outras revoluções tecnológicas, que tinham por base a energia, a matéria e a força muscular” (ANDRADE, 2001, p.208).

Dante de todos os avanços alcançados, a sociedade acaba adquirindo novos significados quanto à história, cultura, opinião e outros aspectos que esteja envolvido condições de vida. Nesse sentido, a escola não pode ficar alheia ao universo informatizado, isto se, realmente quiser integrar o estudante ao mundo que o circunda, permitindo que seja um indivíduo dotado de competências e apto a enfrentar as rápidas mudanças que a tecnologia vem impondo à contemporaneidade.

Assim, a escola deve favorecer uma formação para a cidadania, e para isso as Tecnologias de Comunicação e Informação devem fazer parte do seu universo de recursos metodológicos, favorecendo a democratização dos processos sociais e incentivar a

mobilização dos cidadãos e sua participação ativa nas instâncias cabíveis, isso independentes de sua classe social.

## A ESCOLA E AS NOVAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TICs)

Entendendo que a educação é um elemento essencial para a formação de uma sociedade fundamentada na informação, no conhecimento e no aprendizado, torna-se importante uma forma organizada, bem estruturada e efetiva para a socialização do conhecimento e de novas tecnologias. Assim, a escola adquire papel central como uma instituição social, cujo propósito educativo deverá valorizar a cultura da comunidade onde está inserida, buscar ultrapassar seus limites, respeitando os diferentes grupos sociais e proporcionando o acesso ao saber. Nessa perspectiva,

é bastante importante a vinculação da escola com as questões sociais e com os valores democráticos, não só do ponto de vista da seleção e tratamento dos conteúdos, como também da própria organização escolar” (PCNS, INTRODUÇÃO, 2001,p.48).

Tendo-se em vista o avanço das tecnologias, faz-se urgente um “acordar” das instituições de ensino, já que essas ainda não avançaram totalmente na alfabetização voltada ao ler, escrever e compreender, e nos dias atuais já se faz necessário, também, um outro tipo de alfabetização, agora a denominada “alfabetização digital”. Trata-se de um processo que se impõe cada vez mais na contemporaneidade, que

(...) precisa ser promovido em todos os níveis de ensino, do fundamental ao superior, através da renovação curricular para todas as áreas de especialização, de cursos complementares e de extensão e na educação de jovens e adultos, na forma e concepção emanadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (TAKAHASHI, 2000, p.40).

As NTIC encontram-se presentes em várias meios, como nos transportes, na saúde, na biologia, nos processos produtivos, e isso exige um processo de formação de profissionais bem preparados, que lhes proporcione competências para lidar com os novos desafios, com as novas tecnologias, com os novos processos e métodos de comunicação nos diferentes setores sociais. Nesta perspectiva, o autor destaca que

(...) a construção de uma sociedade da informação democrática no Brasil está visceralmente dependente do apoio à pesquisa em tecnologia de produção e comunicação de conteúdos e da criação de condições para a capacitação universal do cidadãos para o uso das novas tecnologias. (TAKAHASSHI, 2000, p. 52)

É nesse contexto que a escola ganha importância crucial, ainda mais que em tempos passados, como espaço imprescindível à democratização da sociedade, que garanta o acesso à informação, ao desenvolvimento, à capacidade de selecioná-la e utilizá-la, transformando-a em conhecimento.

O uso das tecnologias de informação e comunicação, em especial o uso da informática nas escolas, deverá auxiliar no processo de ensino aprendizagem, já que familiariza o aluno

aos computadores e incorpora ferramentas ao aprendizado de outras disciplinas. Nesse sentido, “professores e alunos precisam aprender a aprender como acessar a informação, onde buscá-las e o que fazer com ela” (BEHRENS, 2008, p.71). Assim, as novas tecnologias de comunicação e informação, colaboram para o desenvolvimento integral do aluno, proporcionando assim a criação e renovação do processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Tigre (1999, p.99-100), “a interferência do governo para criar condições de acesso às tecnologias de informação em classes menos favorecidas é fundamental para reduzir a exclusão social e democratizar as oportunidades de emprego”. No entanto, vale ressaltar que inserção das TIC nas escolas deve ocorrer ao lado de cursos de formação, para que o professor possa dominar o saber relativo às tecnologias, tendo clareza de como integrá-las ao processo educativo.

Nesse contexto,

Consideramos que as tecnologias merecem estar presentes no cotidiano escolar, primeiramente porque estão presentes na vida, mas também para: a) diversificar as formas de produzir e apropriar-se do conhecimento; b) serem estudadas como objeto e como meio de se chegar ao conhecimento, já que trazem embutidas em si mensagens e um papel social importante; c) permitir aos alunos, através da utilização da diversidade de meios, familiarizarem-se com a gama de tecnologias existentes na sociedade; d) serem desmistificadas e democratizadas; e) dinamizar o trabalho pedagógico; f) desenvolver a leitura crítica; g) ser parte integrante do processo que permite a expressão e troca dos diferentes saberes. Para isso o professor deve ter clareza do papel das tecnologias como instrumentos que ajudam a construir a forma de o aluno pensar, encarar o mundo e aprender a lidar com elas como ferramentas de trabalho e se posicionar na relação com elas e com o mundo(LEITE, et al, 2004, p.15-16).

Assim, enquanto a sociedade atual não alcançar esse patamar, assegurando, no âmbito das políticas públicas, o acesso às NTIC aos que ainda não o têm, o desafio de se incluir na sociedade da informação e do conhecimento parece cada vez mais difícil e distante para as camadas populares e da classe trabalhadora que não dispõem de recursos nem tampouco de capacitação necessárias para usufruir de seus benefícios.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A referida pesquisa nos permitiu concluir que as tecnologias utilizadas no âmbito escolar tornam-se ferramentas importantes para o desenvolvimento de processos construtivos da aprendizagem, de novas formas de representação, além de espaços para a cooperação e produção compartilhada de conhecimento entre os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, especialmente os docentes. No entanto, para que isso ocorra, faz-se necessário uma adequação curricular e uma formação adequada de professores, técnicos e outros membros da comunidade escolar.

Na maioria das vezes, os cursos de capacitação para o uso dos aparelhos tecnológicos não são oferecidos a todos os professores, e sim, apenas aos profissionais responsáveis pelas salas que dispõem de alguns recursos tecnológicos. Isto leva-nos a pensar e observar que essa forma de encaminhamento das políticas ou programas específicos de formação continuada, por parte dos gestores institucionais, induz a um desestímulo dos demais professores a não se

sentirem aptos, qualificados e incentivados à utilização dos recursos tecnológicos na sua prática pedagógica.

Todavia, os alunos cobram uma renovação da escola através de seus gestos de desinteresses, de indisciplina, pois o que se verifica, em geral, é um ensino voltado a um perfil de clientela que não mais existe, sendo necessário, portanto, recuperar a idéia de uma escola produtora de saberes. Ao chegar á escola, os alunos trazem consigo um conhecimento intrínseco, que consequentemente deseja trocá-lo interagindo com os diferentes saberes do grupo, mas para isso é necessário que o professor esteja aberto a trocar informações com os mesmos.

A nova realidade social-econômica exige qualificação cada vez mais elevada para qualquer profissão, tornando as necessidades educacionais da população cada vez maiores. Nesse sentido, a escola passa a necessitar de uma renovação no currículo e nas metodologias.

A tendência de inclusão de novos recursos tecnológicos na escola avança rapidamente, principalmente a partir dos programas nacionais e estaduais de práticas com Tecnologias de Informação e Comunicação na educação. E o que temos são professores – principais responsáveis pelo uso desses recursos em sala de aula – que não sabem lidar com tais recursos, não se sentem seguros para usá-los em suas aulas, nem sempre são acompanhados por coordenadores pedagógicos ou outros profissionais capacitados. O não domínio dos professores em lidar com os recursos tecnológicos presentes nas escolas, faz com que a maioria fiquem a margem do processo de inovação das práticas escolares através das TICs.

Contudo, isso não significa, necessariamente, que os professores não tenham interesse em dinamizar sua prática pedagógica. Pelo contrário, o que acontece é que não são todos que se sentem motivados para a mudança.

Os resultados da pesquisa revelaram ainda que nas escolas públicas do município de Caicó, sejam urbanas ou rurais, municipais ou estaduais, existe algum tipo de recurso tecnológico. Os mais frequentemente encontrados são TV, DVD, vídeo cassete, retro-projetor, e apenas duas dentre as escolas pesquisadas possuíam, além dos recursos citados acima, computadores para uso dos alunos e data show.

Através da pesquisa, podemos afirmar que o recurso mais utilizado é a TV e o DVD, haja vista que, na maioria das vezes, as atividades que envolvem tecnologias são desenvolvidas nas aulas com apresentação de algum filme ou documentário, escolhido pelo professor. Acreditamos que essa maior ocorrência, em relação a outros tipos de recursos tecnológicos, se dá ao fato de estarem mais presentes em todas as escolas. Atualmente, ainda são raros os profissionais que não sabem utilizar a TV, embora lembremos que, na escola, sua utilização deva ser planejada e com objetivos bastante claros.

Quanto às escolas (estaduais) que possuem data show e computador, sua utilização tem sido cada vez mais freqüente, superando até a utilização da TV.

Foi possível observarmos, nesta experiência, a partir das respostas e do comportamento dos alunos, que aulas dinâmicas e com o auxílio de novos recursos, e em especial de Informação e Comunicação, quando bem planejadas, favorecem uma aprendizagem mais significativa e interessante aos alunos.

Portanto, por mais avançados que sejam os aparelhos tecnológicos presentes nas escolas, o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem, torna-se fundamental e insubstituível, tendo em vista, que esse profissional proporciona o contato olho a olho, uma relação dialógica presencial, como diria Paulo Freire, coisa que nenhum recurso pode oferecer. Esta relação é bastante significativa no processo de formação humana.

Contudo, constatamos o quanto é desafiador por em prática o ensinar e aprender com as tecnologias nas escolas, tendo em vista que a chegada dos novos recursos necessita de um repensar e uma reflexão saudável sobre a missão do professor e o dever do aluno.

Embora reconhecendo os limites deste trabalho, esperamos que ele possa contribuir para que os profissionais da educação escolar pública de Caicó reflitam sobre o fazer pedagógico e percebam a importância da utilização de recursos tecnológicos inovadores no contexto escolar. Mais do que isso, que estejam atentos às necessidades dos alunos, adequando às atividades escolares de acordo com a realidade dos educandos.

Esperamos ainda, que os que venham entrar em contato com esse trabalho sintam-se convidados a refletir sobre o papel das NTICs presentes no processo de ensino-aprendizagem, como também sobre a necessidade da atualização do profissional da educação escolar, de modo a poder acompanhar as constantes mudanças ocorridas na sociedade e que, consequentemente, acabam interferindo diretamente no cotidiano escolar, na relação escola – professor – aluno, no planejamento didático-pedagógico, na implementação de políticas públicas nos diferentes níveis e esferas do campo sócio-educacional. Isso, por conseguinte, tem relação direta com o processo de formação profissional docente, devendo ser objeto das preocupações, estudos, pesquisas e análises por parte de quem está ligado às Licenciaturas, em geral, e ao curso de Pedagogia, em particular.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Sara. A informação na sociedade contemporânea: uma breve abordagem sobre a sociedade da informação, o fenômeno global e a mundialização da cultura. In. **Revista eletrônica da FARN**, Natal, v. 1, n. 1, p. 207-216, jul./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.revistafarn.inf.br/revistafarn.html>>. Acesso em: 30 mar. 2009.

BEHRENS, Marilda Aparecida. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, José Manoel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 14. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008. p.67-132.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**- Introdução. 3. ed. Brasília:MEC/ SEEF, 2001.

FURTADO, Celso. **O Capitalismo Global**. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

IANNI, Octavio. **A Sociedade Global**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

LASTRES, Helena M. M; FERRAZ, João C. Economia da informação, do conhecimento e do aprendizado. In: LASTRES, Helena M. M.; ALBAGLI, Sarita. (Orgs.). **Informação e Globalização na Era do Conhecimento**. Rio de Janeiro: Campus, 1999, p. 27-57.

LEITE, Lígia Leite (org.). **Tecnologia educacional**: descubra suas possibilidades na sala de aula. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MORAN, José Manoel. Ensino e apresndizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, José Manoel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 14. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008. p. 11-66.

OLIVEIRA, Maria M. **Como fazer**: projetos, relatórios, monografias, dissertações e teses. 3. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização do pensamento único à consciência universal.** 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

TAKAHASHI, Taabo (org.). **Sociedade da informação no Brasil:** livro verde. Brasília: MC&T, 2000. Disponível em: <<http://www.socinfo.gov.br>>. Acesso em: 3 de Abr. 2009.

TIGRE, Paulo Bastos. Comércio Eletrônico e Globalização: desafios para o Brasil. In: LASTRES, Helena M. M.; ALBAGLI, Sarita (Orgs.). **Informação e Globalização na Era do Conhecimento.** Rio de Janeiro: Campus, 1999, p. 84-104

## **O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM CIÊNCIAS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE QUIXADÁ**

**Roselene Ferreira Sousa**

**Mestranda em Educação Brasileira**

**[rosequix@hotmail.com](mailto:rosequix@hotmail.com) – UFC**

O presente trabalho, em processo inicial de desenvolvimento no curso de Mestrado Acadêmico em Educação Brasileira na Universidade Federal do Ceará, tem por objetivo analisar até que ponto e por quais mediações a aprendizagem em Ciências dos estudantes nos anos finais do Ensino Fundamental em escolas públicas de Quixadá – CE - é utilizada na vida cotidiana, bem como observar a relação ensino-aprendizagem dos educandos, procurando identificar se ocorre a construção do conhecimento científico. A abordagem metodológica utilizada nesse estudo será descritiva e explicativa e as técnicas utilizadas na coleta de dados serão: observação direta sistemática, questionários e entrevistas semi-orientadas com os professores. A investigação acontecerá em escolas públicas municipais de Quixadá – Ceará, no Ensino Fundamental nos 8º e 9º anos. Após a realização da coleta dos dados, procederemos com a análise detalhada e interpretação dos mesmos, finalizando com o relatório de pesquisa, ou seja, a Dissertação. As interpretações dos dados coletados utilizarão a contribuição de teóricos relacionados ao ensino e aprendizagem de ciências, ao

construtivismo e formação docente. Os achados desta pesquisa poderão subsidiar a discussão sobre a contribuição do ensino científico na formação dos estudantes no município de Quixadá, para que possam participar mais criticamente na tomada de decisões em assuntos que se relacionam com as Ciências.

Palavras-chave: ensino de ciências, ensino-aprendizagem, construtivismo, ensino fundamental.

## 1. INTRODUÇÃO

A disciplina de Ciências passou a ser obrigatória no nosso país a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 4.024/61 (KRASILCHIK 1987). No entanto, só houve uma preocupação com a formação de professores para essa disciplina, a partir da década seguinte (de 1970). Segundo Wortmann (2003), nessa década, o Conselho Federal de Educação (CFE) criticava as licenciaturas por suas especificidades, sugerindo um modelo para uma Ciência integrada. O modelo de currículo adotado então, para a formação de professores de Ciências foi o de licenciatura curta. Porém, esse modelo foi posteriormente modificado e as licenciaturas científicas tornaram-se plenas em uma das áreas: Biologia, Física e Química. Ainda segundo Krasilchik, isso não proporcionou uma boa formação nem para o Ensino Fundamental e nem tão pouco para o ensino médio.

Na década de 1990, é promulgada mais uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº. 9.394/96 que, dentre várias orientações, tornava obrigatória a formação em nível superior de cursos de licenciatura plena para profissionais da educação (BRASIL. MEC, 1998). O fim dos cursos de licenciatura curta não resultou numa formação específica para os professores de Ciências que atuam no Ensino Fundamental. Entretanto, Wortmann (2003) relata que “poucas análises feitas sobre o ensino em Ciências no Brasil as têm considerado satisfatoriamente”.

Dessa forma, podemos perceber dentre esse processo histórico, que o ensino científico no país é recente, e que passou e continua passando por diversas alterações. Entretanto, ainda hoje apresenta resultados insuficientes. Na análise de Gil-Perez et al. (1999), isto está relacionado com o fato de que o ensino de Ciências, incluindo o universitário, reduziu-se

basicamente à apresentação de conhecimentos já elaborados, sem dar ocasião aos estudantes de se aproximarem das atividades características do trabalho científico.

O Ensino de Ciências no nível Fundamental é também conhecido como Ciências Naturais ou ainda designado como Ciências Físicas e Biológicas. As Ciências Físicas compreendem a Física, a Química, a Geologia e Astronomia. Já as Ciências Biológicas abrangem a Biologia Geral (Fisiologia e Anatomia), Botânica e Zoologia (BRASIL. MEC, 1998a).

Além dos conteúdos específicos das áreas das Ciências, em 1998 a Secretaria de Educação Fundamental através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) - Ciências Naturais apresenta quatro eixos temáticos que norteiam o Ensino de Ciências: Terra e Universo, Vida e Ambiente, Ser Humano e Saúde, Tecnologia e Sociedade. Também nos PCNs foram sugeridos os Temas Transversais, que objetivam a educação para a cidadania dentro de uma realidade social, propondo dessa forma seis Temas Transversais a serem incluídos no currículo: Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual e, Trabalho e Consumo (BRASIL. MEC, 1998a; 1998b).

Neste aspecto, percebemos que o estudo científico deve “reunir os conceitos oriundos das diferentes ciências de referência em uma nova e única disciplina”, antes estudada em diferentes disciplinas (WORTMANN, 2003, p. 137).

Podemos perceber então, que o profissional que atua no ensino científico, está incumbido de trabalhar conteúdos específicos que, como vimos, abrange várias áreas das Ciências, tendo que orientar-se pelos eixos norteadores, como também, trabalhar em seu currículo com os temas transversais. Além disso, percebemos a necessidade de um ensino de Ciências de forma contextualizada, evidenciando as complexas relações Ciência-Tecnologia-Sociedade e que possa conduzir os discentes a um trabalho de pesquisa, de investigação, de inovação e construção do conhecimento, contribuindo para que o processo ensino-aprendizagem deixe de estar baseado apenas na transmissão através do professor por meio de livros didáticos com conhecimentos já elaborados para a sua recepção/assimilação pelos alunos.

## **2. PROBLEMATIZAÇÃO**

Diante do exposto, pretendemos através desse estudo investigar: De que maneira o ensino de Ciências nas escolas públicas municipais de Quixadá está favorecendo para a construção do conhecimento científico? Pretendemos, portanto, fazer uma investigação para analisar qual a contribuição do ensino científico na formação dos estudantes, para que os mesmos possam participar mais criticamente na tomada de decisões em assuntos que se relacionam com as Ciências.

Esse campo de investigação foi escolhido tendo em vista a observação de que o ensino de Ciências tem se limitado apenas à simples transmissão de conhecimentos prontos e elaborados, não contribuindo para uma visão crítica e mais reflexiva do educando. Esse ensino simplista de Ciências tem colaborado para o desinteresse dos estudantes e, se converte num obstáculo para a aprendizagem.

Percebemos ainda que, o ensino científico se torna mais neutro quando observamos docentes que não apresentam formação inicial em Ciências, que para o preenchimento de carga horária acabam lecionando a disciplina, por achar que “ensinar Ciências é fácil, é somente leitura de conceitos”, contribuindo, dessa forma para uma crescente antipatia dos alunos para o estudo científico e um fracasso no processo ensino-aprendizagem.

Um outro fator que contribuiu para o amadurecimento dessa temática foi nossa prática docente nas escolas públicas municipais de Quixadá ministrando a disciplina de Ciências, onde temos a oportunidade de observar visões empobrecidas e distorcidas no ensino que favorecem uma educação científica limitada.

Desse modo, justifica-se tal estudo por tratar-se de uma problemática bastante pertinente, haja vista que essa discussão é fundamental para vislumbrarmos respostas aos problemas que a educação em Ciências enfrenta hoje, para buscarmos alternativas de incentivo à pesquisa científica nas escolas públicas, na tentativa de melhorar o ensino e tornar a aprendizagem mais significativa.

Urge, portanto, um ensino científico mais crítico, mais reflexivo e mais voltado para a pesquisa, afim de que a prática do professor favoreça uma real aprendizagem por parte dos alunos. Dessa maneira, conseguiremos ultrapassar as barreiras existentes no processo de ensino-aprendizagem em Ciências, favorecendo a formação do aluno enquanto cidadão.

Percebemos que há uma necessidade de se delimitar o objeto de estudo, cujo campo a ser explorado será 04 (quatro) escolas de Ensino Fundamental da rede municipal de ensino, vinculadas à Secretaria Municipal da Educação de Quixadá, localizadas nas sedes dos 04 (quatro) distritos educacionais do município<sup>1</sup>.

### **3. OBJETIVOS**

#### **❖ GERAL**

Analisar a contribuição do ensino de Ciências para a relação ensino-aprendizagem nos anos finais do nível Fundamental nas escolas públicas municipais de Quixadá.

#### **❖ ESPECÍFICOS**

- investigar se e como a formação inicial e continuada do professor de Ciências nesse nível de ensino reflete na relação ensino-aprendizagem;
- verificar até que ponto e por quais mediações a aprendizagem de Ciências dos estudantes do Ensino Fundamental é utilizada na vida cotidiana;
- observar a relação ensino-aprendizagem dos estudantes citados, procurando identificar se ocorre a construção do conhecimento científico.

### **4. QUADRO TEÓRICO**

Na análise de Gil Perez (1996), começa-se a questionar as visões simplistas sobre a formação dos professores de Ciências e a compreender a necessidade de uma preparação rigorosa para garantir uma docência de qualidade, tarefa difícil, em função das limitações dos cursos e ainda do tempo limitado da formação inicial. Por outro lado, muitos dos problemas do processo de ensino-aprendizagem não adquirem sentido até que o professor os tenha enfrentado em sua própria prática.

Segundo Cachapuz et al. (2005), existe uma necessidade de renovação no ensino de Ciências, tanto de renovação epistemológica dos professores, como também de uma

renovação na prática pedagógica, na tentativa de que haja uma sólida coerência entre o falar e o fazer:

Para uma renovação no ensino de ciências precisamos não só de uma renovação epistemológica dos professores, mas que essa venha acompanhada por uma renovação didática-metodológica de suas aulas. Agora não é só uma questão de tomada de consciência e de discussões epistemológicas, é também necessário um novo posicionamento do professor em suas classes para que os alunos sintam uma sólida coerência entre o falar e o fazer (CACHAPUZ et al., 2005, p. 10).

Na visão de Cachapuz et al citado por Hodson (1992), devemos acreditar na importância da inserção do professor de Ciências nas pesquisas científicas, de forma que a atividade pedagógica possa superar o reducionismo conceptual e apresentar o ensino das Ciências como uma atividade próxima à investigação científica, para que o docente possa orientar melhor o ensino, envolvendo os estudantes na construção do conhecimento:

Os estudantes desenvolvem melhor a sua compreensão conceptual e aprendem mais sobre a natureza da ciência quando participam em investigações científicas, com tal de que haja suficientes oportunidades e apoio para reflexão (HODSON, 1992).

Para que o ensino de Ciências participe da formação do aluno, de tal forma que ele comprehenda e tenha domínio crítico do mundo em que vive, “propõe-se a adoção de uma estrutura interdisciplinar dinâmica e evolutiva que interaja com os diferentes estágios de desenvolvimento da inteligência infantil. Numa interdisciplinaridade que seja mais do que uma forma de organizar o conteúdo, mas também, uma postura metodológica” (FRACALANZA et al., 1986, p. 119).

Na visão de Machado (1997), o habitual distanciamento entre os conceitos científicos aprendidos em sala de aula e as questões científicas verdadeiramente relevantes para a vida das pessoas dificultam o desenvolvimento de um ensino de Ciências formador de cidadãos conscientes e críticos:

A ciência escolar torna-se algo muito distante de suas ocorrências jornalísticas, e os alunos parecem incapazes de compreender minimamente não a solução, mas até a própria formulação dos problemas de que se ocupam os cientistas, de vislumbrar o significado dos resultados que alcançam (MACHADO, 1997, p. 48).

Na análise de Carvalho (2006), é importante que a orientação científica ultrapasse as limitações de um ensino baseado na transmissão de conhecimentos e que, se faz necessário que o docente possa estar preparado para orientar as suas aulas numa perspectiva mais inovadora de iniciação à pesquisa:

Dificilmente um professor ou professora poderá orientar a aprendizagem de seus alunos como uma construção de conhecimentos científicos, isto é como uma pesquisa, se ele próprio não possui a vivência de uma tarefa investigativa. (CARVALHO, 2006, p. 62).

Observamos que são muitos os entraves enfrentados pelo professor de Ciências no cotidiano escolar. Acreditamos, porém, que quando há reflexão seguida de ação, os obstáculos passam de fator negativo à possibilidade de reconstruir o vivido.

É necessário utilizarmos alternativas e técnicas participativas para que possamos ter um ensino de Ciências mais inovador, que possamos desenvolver um processo coletivo de discussão e reflexão e também, que possamos ampliar o conhecimento individual e coletivo, além de permitir aos alunos uma participação como sujeitos no processo de ensino-aprendizagem e a imersão dos mesmos numa cultura científica.

## **5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE INVESTIGAÇÃO**

Toda pesquisa científica necessita de uma metodologia que venha dar conta do objeto que se quer investigar e o mais importante é que ela tenha uma finalidade clara quanto aos objetivos que se deseja alcançar com a determinada pesquisa, pois, “nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática” (MINAYO, 1993, p. 17).

### **5.1. Delimitação do universo**

O município de Quixadá é composto por quatorze distritos educacionais de ensino localizados na sede do município (zona urbana) e também nas localidades (zona rural). Cada distrito educacional possui uma escola sede e outras escolas anexas. Serão investigadas quatro escolas sede dos distritos educacionais de ensino do município, sendo duas escolas na zona urbana e duas na zona rural. Essa amostra assegura a representação da totalidade do universo a ser investigado.

A população investigada durante esta pesquisa será:

- 02 (dois) professores de Ciências de cada escola, perfazendo um total de 8 (oito) professores. Para selecionar os professores participantes da amostra estabelecemos os seguintes critérios: professores efetivos, de ambos os sexos, com licenciatura plena, que tenham experiência mínima de dois anos de atuação no Ensino Fundamental.
- 05 (cinco) alunos de cada uma das quatro escolas, perfazendo um total de 20 (vinte) alunos. Estabelecemos esta quantidade para facilitar a aplicação e análise dos instrumentais. Para selecionar os alunos participantes da amostra estabelecemos os seguintes critérios: alunos do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental, de ambos os sexos.

## 5.2 Níveis da pesquisa

Compreendemos que num trabalho investigativo social é possível a utilização de mais de um nível de pesquisa, dessa forma nossa pesquisa será descritiva e explicativa, pois estamos interessados na análise do processo de ensino-aprendizagem em Ciências, além de buscar identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência de tal processo.

## 5.3 Técnicas

As técnicas que serão utilizadas para a coleta e interpretação dos dados serão a observação direta sistemática, questionários e entrevistas:

- A observação direta será realizada pelo pesquisador, de acordo com a disponibilidade dos docentes e previamente agendadas. O pesquisador anotará em um formulário padronizado os recursos pedagógicos utilizados pelo professor na prática pedagógica desenvolvida na sala de aula, bem como a sua metodologia de ensino.
- As informações pessoais dos educandos e suas impressões sobre a metodologia utilizada pelo professor serão obtidas por meio de um questionário composto por questões objetivas e por um cabeçalho explicativo.
- As informações sobre a formação inicial e continuada dos professores, concepção de educação, tempo dedicado ao planejamento das aulas, conhecimento do ambiente familiar e

dos valores dos educandos, tempo semanal dedicado ao estudo de temas relacionados à educação, entre outros que se revelem importantes durante a pesquisa serão coletados por meio de entrevistas semi-orientadas, nas quais os educadores serão motivados a discorrerem sobre os temas acima relacionados. As respostas dadas por cada entrevistado serão gravadas e, posteriormente, transcritas.

Após a realização da coleta dos dados, procederemos com a análise detalhada e interpretação dos mesmos, para que possamos desenvolver a conclusão da referida pesquisa.

## 6. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Estamos vivenciando um ensino de ciências baseado simplesmente na transmissão de conteúdos, deixando de evidenciar a participação mais efetiva e participativa do aluno. Essa visão simplista do ensino da disciplina vem causando um fracasso no processo de ensino-aprendizagem, proporcionando muitas vezes uma rejeição por parte dos alunos. Devemos observar dentre as causas desse ensino limitado, a formação do professor de ciências, que traz consigo ao longo de sua história como estudante, uma visão de ensino em que o aluno é um sujeito passivo no processo e que participa das aulas meramente como ouvinte, sem questionar, ou seja, uma visão linear de ensino, onde o estudante não é um sujeito ativo dentro do processo.

Devemos observar que uma renovação no ensino de ciências deva considerar a pesquisa científica como uma alternativa de conhecer melhor o conteúdo da disciplina, bem como para uma atualização de forma contextualizada sobre assuntos que envolvam os campos da Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente, na perspectiva de uma atividade docente mais criativa e inovadora.

## 7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais*. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental; Temas Transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

CACHAPUZ, A., GIL-PEREZ, D, CARVALHO, A. M. P., Praia, J. VILCHES, A. (Orgs). *A Necessária Renovação do Ensino das Ciências*. Cortez Editora, 2005.

CARVALHO, A. M. P; GIL-PEREZ, D. *Formação de Professores de Ciências*. Cortez Editora, 2006.

FRACALANZA, Hilário e outros. *O ensino de Ciências: projeto magistério*. São Paulo, Atual, 1986.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIL PEREZ, D., CARRASCOSA, J., DUMAS-CARRÉ, A., FURIÓ, C., GALLEGOS, N., GENÉ, A., GONZÁLEZ, E., GUIASOLA, J., MARTINEZ, J., PESSOA, A. SALINAS, J., TRICÁRICO, H. e VALDÉS, P. (1999). Puede hablarse de consenso constructivista en la educación científica? *Enseñanza de las Ciencias*, 17 (3), 503-512.

GIL PEREZ. D. New Trends in science education. *International Journal of Science Education*. v. 18, n. 8. p. 889-901, 1996.

HODSON, D. In search of a meaningful relationship: an exploration of some issues relating to integration in science and science education. . *International Journal of Science Education*, 14(5), 541-566.

KRASILCHIK, M. *O professor e o currículo das ciências*. São Paulo: EPUSP/EDUSP, 1987.

MACHADO, Nilson José. *Ensaios transversais: cidadania e educação*. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa (Org). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

SILVA, Thomas Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. Ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

WORTMANN, M. L. Currículo e ciências: as especificidades pedagógicas do ensino de ciências. In: COSTA, M. V. (org.). *O currículo nos liminares do contemporâneo*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

# **A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A LEI 10.639/03: ENTRE AS (IM) POSSIBILIDADES E OS DESAFIOS DE SUA APLICAÇÃO NO COTIDIANO ESCOLAR NA CIDADE DE ALAGOA GRANDE-PB**

**Maria Adriana Chaves do Nascimento Rodrigues**

Graduanda em História pela Universidade Estadual da Paraíba – Campus III  
[adriana.historiauepb@gmail.com](mailto:adriana.historiauepb@gmail.com)

**Carlos Kleber Sobral Corlett**

Graduando em História pela Universidade Estadual da Paraíba - Campus III  
[klebercorlett@hotmail.com](mailto:klebercorlett@hotmail.com)

## **INTRODUÇÃO**

Este trabalho é resultado de uma pesquisa de campo de caráter qualitativo e quantitativo em desenvolvimento, sobre a prática de alguns professores (as) do Ensino Fundamental das series finais e do Ensino Médio da modalidade EJA e a implementação da Lei 10.639/03 no currículo escolar. Tendo em vista que mesmo após anos de discussões e das lutas anti-racistas contra a discriminação e a invisibilidade da população negra na construção sócio-econômica e cultural do Brasil, o (a) negro (a) tem dificuldade de inserir-se no mercado de trabalho e de se integrar nos espaços de poder. A ausência da presença de negros (as) nesses espaços não é sinônima de sua incapacidade ou inferioridade intelectual, porém de um longo processo histórico de exclusão que vem se perpetuando há séculos, e que negou ao (a) negro (a) o direito de freqüentar as instituições educacionais ou qualquer espaço que viesse afirmá-lo como sujeito ativo e construtor de sua história.

A Lei 10.639/03 da autoria da Deputada Esther Grossi (PT), foi sancionada em 09 de janeiro de 2003, pelo Presidente da República Luís Inácio Lula da Silva. Essa lei estabelece no currículo oficial de ensino da educação básica a obrigatoriedade da temática História e cultura-afrobrasileira e africana, formulada para reparar, ou seja, corrigir as desigualdades raciais e sociais presentes nas instituições de ensino no Brasil, onde os preconceitos raciais estão presentes não só nas salas de aula, como também em todo o espaço escolar. Desta forma, a lei 10.639/03, que altera a lei federal 9.394/96 (que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional), passou a vigorar acrescida dos seguintes artigos:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particularidades, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º - O conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e políticas pertinentes à História do Brasil.

§ 2º - Os Conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra” (BRASIL, 2003.)

A Lei supracitada foi sem dúvida um grande avanço para o reconhecimento da diversidade do Brasil, resultado de anos de discussões dos militantes do Movimento Negro e simpatizantes, na tentativa de proporcionar um tratamento igualitário para negros (as) nas instituições educacionais brasileiras. Que por anos a fio foram invisibilizados e silenciados no processo da construção da História e da Identidade Nacional do país. Assim, esta Lei contribuiu de forma significativa para que educadores (as) e gestores (as) públicos (as) entendessem que no ambiente escolar na maioria das vezes prevalece a visão unilateral e preconceituosa, o que gera indiferença e exclusão com relação à história e cultura afro-brasileira e africana. Por isso, o Estado considerou necessário criar políticas públicas para as populações negras, na perspectiva de diminuir, ou seja, minimizar os males causados às pessoas negras no Brasil.

## **UM BREVE HISTÓRICO EDUCACIONAL DA POPULAÇÃO NEGRA NO BRASIL**

Desta forma, encontramos diversas estratégias para impedir o acesso da população negra, ou seja, de homens e mulheres negras à educação. Verificamos que a exclusão dos negros a educação é uma herança colonial e que tem se fortalecido pelo silenciamento e pela apatia de algumas instituições educacionais, o poder público como também de toda a sociedade. Pois de acordo com os Decretos Lei: de Nº 1.331 de 17 de fevereiro de 1854 e de Nº 7.031 de 6 de setembro de 1878:

- Decreto nº 1.331, de 17/02/1854 – proíbe nas escolas públicas do país a admissão de escravos;
- Prevê a instrução de adultos negros dependendo da disponibilidade de professores;

- Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelece que os negros só podiam estudar no horário noturno.

Nesse processo, observamos que desde o Brasil Colônia, Império, República e também na Contemporaneidade, a população negra foi negada de estar nos bancos escolares, e de ser preparada para ocupar de forma legal e igualitária os mesmos ambientes que os europeus brancos. Como podemos perceber na fala, de Branco (2007, p. 26).

No Brasil, o acesso da população negra à educação formal tem sido alvo de dificuldades históricas. Uma lei do Império, dotada de 1837, rezava que os professores somente poderiam aceitar pessoas livres em sala de aula. Tal discriminação relegou ao analfabetismo a esmagadora maioria da população escravizada.

Na República não foi diferente, como se sabe foi um movimento das elites e em favor das elites, e não levou em consideração o grande contingente de negros na população, sendo mais fácil para os governantes da época trazer para ocupar a mão-de-obra escravizada, os imigrantes europeus brancos e considerados “superiores”. Desta forma, os adeptos da imigração estrangeira acreditavam que estariam limpando o Brasil da “nódoa negra” e possibilitando aos pais, o “progresso, a modernidade e a civilização”. Segundo Felix (1996, p. 212) “o negro passou a ter que lutar contra a condição não fácil, de cidadão de segunda ou terceira classe para a qual foi relegado”.

O art. 205 da Constituição Federal de 1988, afirma que:

A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Se a educação é um direito de todos, porque nem todos estão na escola? Se estão porque não permanecem? No Brasil o analfabetismo é característico entre os mais pobres, idosos, negros e pardos e nas áreas mais pobres. Segundo o PNAD (1996), 36 milhões de brasileiros (as) economicamente ativos (as) não alcançaram oito anos de estudos. A taxa de analfabetismo de jovens e adultos pretos (as) e pardos (as), em 1991, era de 31,4% e 27,7% respectivamente. Entre a população analfabeta 60% eram de mulheres negras.

De acordo com o IPEA em 2004 o analfabetismo atingia 11,4% da população brasileira. Entre os (as) brancos (as) era de 7,2% e, entre os (as) negros (as) de 16,2%. A

média de estudos de brancos (as) é de 7,7% enquanto de negros (as) é de 5,8% anos de estudo. Dos 14,4 milhões de analfabetos (as) no Brasil em 2006 a maior parte era composta por negros (as) e pardos (as) 67,4%, enquanto 32% eram de brancos (as), segundo o IBGE.

O século XIX com todas as suas transformações oficializou o direito à educação como condição do progresso social, e dever do Estado. A escola, em especial, a modalidade da Educação de Jovens e Adultos, a EJA, como espaço socializador do indivíduo é também responsável pelo desenvolvimento do senso crítico, pela produção de valores étnicos e morais e a ampliação dos valores culturais presentes na sociedade moderna. Desconstruir a estrutura sob a qual foi montado um sistema colonial, onde pobres e negros (as) não tinham direitos à educação. Não sendo fácil o acesso, pois a escola era elitista e seletiva. Assim, a escola se transformou em um espaço de valores dominantes que desconhece a composição étnica que originou a sociedade brasileira. Como nos afirma Sant'ana (2005, p. 42):

Quando falamos em discriminação étnico-racial nas escolas, certamente estamos falando de práticas discriminatórias, preconceituosas, que envolvem um universo composto de relações raciais pessoais entre estudantes, professores, direção da escola, mas também o forte racismo repassado através dos livros didáticos. Não esquecendo, ainda, do racismo institucional, refletido através de políticas educacionais que afetam negativamente o negro.

Mesmo depois da lei 10.639/03 não foi implementada políticas de caráter nacional específicas para preparação de professores (as), no geral ainda sentem-se despreparados para trabalhar a temática da diversidade etnicorracial. Desenvolver essa temática no cotidiano escolar da Educação de Jovens e Adultos ainda não é uma realidade. A escola é heterogênea, no entanto não são levadas em consideração as subjetividades de seus sujeitos:

Por considerar que “todos são iguais” a escola trata de uma única cultura, socialmente mais valorizada e aceita como válida, ou seja, a cultura do colonizador eurocêntrica, masculina, branca, heterossexual e cristã. (...) com isso, muitas vezes impossibilita aos jovens e adultos, oriundos das camadas populares e pertencentes em sua grande maioria da população afro-brasileira, a construção da sua identidade etnicorracial de forma positiva (PASSOS, 2002, p. 23).

Até o início do século XX, a Educação de Jovens e Adultos no Brasil não possuía uma organização sistematizada e integradora ao sistema formal de ensino. Como até a metade do século XIX, a economia brasileira baseava-se no modelo de produção agrária assentando

na mão-de-obra escrava, não havia interesse das classes proprietárias e detentora do poder político e econômico na expansão da escolarização básica para o conjunto da população, pois, o atendimento escolar na educação elementar destinava-se as elites locais, especialmente às urbanas, sendo uma tarefa atribuída aos estados e municípios. Como ressalta Yamasaki (1999, p. 6):

O modelo econômico e social da população não exigia uma ampla escolarização da população brasileira, o que permitiu deixa de lado a maioria dos analfabetos, não lhe garantindo o direito à educação. Assim, no Brasil foi se constituindo essa estrutura social injusta, assentada secularmente na exclusão da maioria da população.

A Educação de Jovens e Adultos definem sua identidade tomando à forma de uma campanha nacional de massa a campanha de Educação de Jovens e Adultos lançada em 1947, que pretendia devolver um programa de alfabetização, de capacitação profissional e de integração e desenvolvimento comunitário. Num certo período de tempo, foram criadas várias escolas supletivas que sobreviveram ao fim da campanha. As experiências realizadas em áreas rurais não obtiveram o mesmo resultado. Ao final da década de 1950, o trabalho foi diminuindo até deixar de existir.

Do ponto de vista social e político, o adulto analfabeto era responsabilizado por sua condição, sendo considerado incapaz de assumir responsabilidades. No aspecto psicológico, o adulto era encarado como alguém com sérias dificuldades de aprendizagem, identificado como criança. (YAMASAKI, 1999, p. 10).

As primeiras iniciativas sistemáticas com relação à Educação de Jovens e Adultos foram traçadas a partir do ano de 1930, quando a oferta de ensino público primário, gratuito e obrigatório se tornou direito de todos. A principal referência de um novo modelo teórico pedagógico para Educação de Jovens e Adultos foi a do educador pernambucano Paulo Freire, a sua proposta de alfabetização teoricamente sustentada por outra visão socialmente compromissada com as classes populares, inspirou os programas de alfabetização e de educação popular legalizadas no país no inicio dos anos de 1960, sendo a Educação de Jovens e Adultos entendida como uma educação renovadora. Desta forma a LDB ressalta no:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

Portanto, as desigualdades sociais no campo da educação seguem até hoje uma educação diferenciada, onde existe a classe média, alta e baixa, e para cada categoria foi criado um tipo de escola, pois a desigualdade social estar diretamente relacionado ao pertencimento racial deste sujeito.

A freqüência de alunos (as) da EJA é maior entre os (as) negros (as) 9,0% e pardos (as) 8,1%. Em relação aos brancos (as) que é de 7,2%. Depois dos números apresentados nos deparamos com uma realidade educacional desigual onde muitas vezes essa realidade é negada, o que reforçou para que o (a) negro (a) esteja à margem da sociedade, na pobreza, no analfabetismo, e excluído dos espaços de poder, submetido ao desemprego e a desigualdade social. Dessa forma, concordamos com Piconez (2008, p. 11) quando disse que:

A Educação de Jovens e Adultos é campo complexo, pois envolve outras dimensões (social, econômica, política, cultural) relacionadas às situações de desigualdade em que se encontra grande parte da

população do país. Uma educação escolar de qualidade para jovens e adultos não dá conta de reverter o quadro negro de qualidade atual. O descompasso das ações governamentais e a acomodação da sociedade civil são também responsáveis pelo quadro de injustiça social com a qual convivemos.

O governo Federal vem tentando amenizar os problemas educacionais existentes. Para tanto, criou diversos mecanismos para diminuir os altos índices de analfabetismo no Brasil. Entretanto nesta busca incessante para apresentar aos órgãos internacionais números positivos e avanços significativos na educação, não se preocupou com a qualidade do ensino que está sendo oferecida aos sujeitos. Desta feita podemos observar o grande número de analfabetos funcionais existentes. Estes em sua maioria negros (as) e pobres, pois não dispõem de recursos para investir em sua educação, restando-lhe apenas a opção de freqüentar a escola pública e em seguida concorrer a uma vaga nas universidades públicas em uma corrida desigual com indivíduos das instituições particulares que foram preparados para assumir esses espaços em toda sua trajetória escolar. Devido a isso, verificamos a ausência da população negra e pobre nas universidades. Quando comparamos os resultados do IBGE 1997 esse percentual era de 2,2% de negros (as) na faixa etária de 25 anos no ensino superior enquanto o de brancos (as) era de 9,6%. Em 2007 o índice de negros (as) nas universidades era de 4% e o de brancos 13,4%.

Mesmo depois de muitos avanços para a inserção dos (as) negros (as) nos espaços educacionais ainda não é o suficiente para a conquista da cidadania da população negra no Brasil. As instituições educacionais não aprenderam a conviver com as diferenças, então a escola tornou-se um espaço de privilégios para alguns e exclusão para outros. Isso tem dificultado a igualdade de oportunidades entre negros (as) e brancos (as). Desta forma concordamos com Cunha; e Silva, (2004, p. 181) quando diz:

[...] é urgente alargar nossa percepção acerca das dimensões nos tempos e espaços escolares, nas relações, que são constituídas no cotidiano. “Pensar uma escola inclusiva é conferir relevo aos sujeitos e elaborar entre eles, e com eles, um projeto a ser vivido dia a dia”.

Matricular-se na escola não quer dizer permanecer nela é preciso criar mecanismo para que o indivíduo possa entrar e permanecer no espaço escolar. É possibilitar ao individuo uma educação de qualidade, onde aconteça uma identificação entre o individuo e a instituição educacional. Desta forma a educação brasileira é excludente, possui cor e classe social,

dificultando assim o acesso e a permanência na mesma. Assim, PICONEZ (2002, p. 16) declara que:

As implicações das desigualdades sociais no campo da educação são desde os modelos educacionais da Grécia, que, em linhas gerais, prevaleceu até os dias atuais: educação diferenciada por classes sociais. Mesmo após as transformações políticas ocorridas ao longe de nossa história, que reforçaram a igualdade de direitos a educação, e criaram a escola pública, universal e gratuita – necessidade e exigência da cidadania –, o acesso ao conhecimento se faz desigual entre os individuais.

Sendo assim, a escola é um espaço elitista e dos abastados, um ponto forte para se criar estereótipos existentes sobre a população negra. Pois a realidade da educação no Brasil é bastante contraditória quando verificamos o abismo que há entre a teoria e a prática nas instituições educacionais. Como nos afirma Cavalleiro (2001, p. 85):

Nos últimos anos, algum estudo tem demonstrado que o acesso e a permanência bem sucedida na escola variam de acordo com a raça/etnia da população. Ao analisarmos as trajetórias escolares dos/as alunos/as negros/as, as pesquisas revelam que essas apresentam-se bem mais acidentadas do que os percorridos pelos/as alunos/as brancos/as. O índice de reprovação nas instituições públicas também demonstra que há uma estreita relação entre a educação escolar e as desigualdades raciais na sociedade brasileira.

## **EJA: A IMPLANTAÇÃO DA LEI 10.639/03 NA VISÃO DO DOCENTE**

O racismo silencioso e sutil está presente em todo ambiente escolar, há uma falta de interesse em discutir na sala de aula sobre a cultura e história afro-brasileira porque essa é a história do outro. Não existe uma identificação do docente com a história dos vencidos, ou seja, da população negra.

Em nossa contemporaneidade ainda podemos observar o discurso de que o racismo no Brasil não existe. Muitos acreditam na idéia de que o problema no nosso país é a disparidade entre pobres e ricos, ou seja, apena social, de classe. Mas uma análise mais profunda deve ser feita sobre quem são os pobres, ou seja, quem é que vive a margem da sociedade. Após essa compreensão veremos que são os (as) negros (as) as vitimas de toda essa disparidade, vitima de um vilão, chamado “democracia racial”. Ora, mas que democracia é essa, se todos são iguais por que a grande diferenciação social entre brancos e negros? A

questão primordial das desigualdades é acreditar na dita democracia, que não existe e nunca existiu no Brasil. Pois para o negro sempre foram “reservados” os piores lugares na sociedade brasileira.

A pesquisa campo direcionada aos (as) professores (as) de História e Geografia da modalidade de Educação de Jovens e Adultos nos possibilitou elementos para percebermos que existe uma lacuna que não foi preenchida entre a aprovação da lei 10.639/03 e sua efetivação no espaço escolar. As respostas que obtivemos dos docentes de História e Geografia foram muito similares, rápidas e evasivas. Percebemos que a temática proposta pela lei 10.639/03 é trabalhada em sala de aula somente nas datas comemorativas. A abolição da escravatura foi bastante citada pelos (as) professores (as) de História como oportunidade para discutir sobre “escravidão”. Assim verificamos que infelizmente a cultura e história afro-brasileira são expostas a partir da escravidão e nunca trabalhadas a história anterior a chegada dos europeus na África. Entendemos ainda que não se problematiza os verdadeiros objetivos que pôs fim a escravidão da população negra no Brasil, o que leva o individuo negro (a) a não se aceitar.

Selecionamos algumas respostas, devido à repetição das respostas, também percebemos a inexistência de um maior aprofundamento dessa temática pelos (as) professores (as). O (a) professor (a) de História ao ser questionado (a) sobre o seu conhecimento em relação à lei 10.639/03 e o que a mesma propõe, responde que: “*(...) tenho conhecimento apenas de ouvir falar, mas nunca li algo a respeito. Sei que é sobre os negros (...)*”.

O (a) professor (a) de Geografia respondeu de forma bastante simplória: “*(...) tenho um pouco de conhecimento, pois precisei estudá-la para concurso, mas nunca aprofundei minhas leituras*”.

Sabemos que a lei 10.639/03 é uma lei Federal e que torna obrigatorias mudanças no currículo escolar, pois durante muito tempo nossa sala está permeada por uma história eurocêntrica, onde não se considera a história das outras matrizes africanas e indígenas que formaram identidade nacional do Brasil.

Ainda em relação às respostas dos (as) professores (as) de Geografia ao ser perguntado (a) da importância da lei 10.639/03 para a construção das identidades dos alunos negros (as) em sala de aula de aula, respondeu que:

*(...) a importância dessa lei seria, se realmente fosse colocada em prática e saísse do papel. Seria bom que alunos conhecessem a lei, mas*

*o tempo é tão curto nas aulas da Educação de Jovens e Adultos e existem assuntos mais importantes para ser trabalhado em sala de aula.*

Outro professor (a) de História respondeu que: “*Na Educação de Jovens de Educação de Jovens e Adultos é quase impossível trabalhar a lei 10.639/03, pois o tempo quase não dá para trabalhar o conteúdo programático proposto.*”

Não há interesse na maioria das vezes dos (as) professores (as) conhecerem e por em prática o que propõe a lei 10.639/03, sendo assim, a ausência da abordagem em sala de aula da temática da diversidade etnicorracial tem contribuído de forma substancial para a renegação do negro (a) e da sua própria história, como também ao surgimento de preconceitos raciais nesses espaços educacionais.

É importante salientarmos que a prática do educador da Educação de Jovens e Adultos em sala de aula merece grande destaque na construção das identidades dos alunos. É preciso que os (as) professores (as) da Educação de Jovens e Adultos trabalhar de forma diversificada com os conteúdos, valorizando as demais culturas, sendo necessário que os (as) professores (as) capacitem-se para poder adequar os conteúdos da EJA as novas práticas de ensino, de esta forma tornar a escola e consequentemente a sala de aula em ambiente inclusivo na troca de saberes.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), que antes era apenas um programa educacional, tornou-se um ensino obrigatório que faz hoje faz parte do FUNDEB. Porém apesar de sofrer algumas mudanças precisa-se de mais investimentos na formação dos educadores para qualificar os mesmos, atendendo essa demanda de ensino. Foi possível observar através de nossas leituras durante essa pesquisa, que muitos (as) professores (as) encontram-se despreparados (as) para atuar com esse público alvo diversificado da EJA. Assim, grande parte não trabalha de forma interdisciplinar, sendo essa uma das propostas da EJA, não adotar a avaliação continua, e colocar em prática métodos avaliativos tradicionais e excludentes, um dos motivos para a evasão existente na EJA.

Analisamos que devemos pensar em uma proposta de formação continuada do docente, centrada na concepção multicultural e crítica. Isso pressupõe que se deve buscar um maior entendimento do termo “multiculturalismo” e de suas diversas abordagens. Fazem-se

necessárias novas reflexões de políticas pedagógica, epistemológicas e culturais, que necessitam de um maior aprofundamento no contexto de um país racista, preconceituoso e excludente, onde as instituições educacionais em sua maioria são espaços de poder e de legitimação da história e cultura eurocêntrica. Os desafios para professores (as), gestores (as) escolares e pesquisadores (as) é fortalecer e desenvolver estudos no intuito de promover a diversidade e a igualdade entre negros (as) e brancos (as) no espaço escolar. Sendo assim, a lei 10.639/03 possibilita mudanças no currículo escolar do ensino básico, inclusive da EJA, promove a diversidade etnicoracial e contribui para por fim a estereótipos cristalizados ainda existentes na educação do Brasil.

É óbvio salientar que os fatores da condição social é quem pode determinar muitas vezes o futuro profissional do cidadão. É necessário mais investimento na educação e qualificação dos (as) professores (as). O Brasil precisa priorizar a educação como um fator principal no desenvolvimento social e econômico do país para que os cidadãos de classe social inferior possam conquistar sua dignidade e cidadania garantida pelos direitos humanos. Assim, se afirmar não só como negros (as), mas também como sujeito ativo na construção de sua história.

## REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Célia Maria de. **Anti-Racismo e seus Paradoxos: reflexão sobre a cota racial, raça e racismo**. São Paulo: Annablume. 2004.
- BRANCO, Uyguaciara Veloso Castelo. **A construção do mito “meu filho doutor”**. João Pessoa: UFPB, 2005.
- BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- \_\_\_\_\_. **Constituição Brasileira**. São Paulo: Saraiva. 1988.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. V 1. Brasília: MEC/SEE, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Diário Oficial da União de 10 de janeiro de 2003.
- CAVALLEIRO, Eliane (Org). **Racismo e anti-racismo na educação: Repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001.

CUNHA, Charles Moreira; SILVA Maria Clemêncio F. da. **Educação de Jovens e Adultos:** a diversidades de sujeitos, práticas de exclusão e inclusão das identidades em sala de aula. Belo Horizonte, Formato, 2004, p. 181.

FELIX, João Batista de Jesus. Pequeno Histórico do Movimento Negro Contemporâneo. IN: SCHARCZ, Lila M.; REIS, Letícia de S. (Orgs.). **Negras imagens, Ensaio sobre Cultura e Escravidão no Brasil.** São Paulo. Edusp. 1996, p. 211-216.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Analfabetismo no Brasil. São Paulo: Cortez: Brasília: DF: INEP, 1989.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATISTICA – IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicilio**, 2006.

\_\_\_\_\_. **Indicadores Educacionais**, 2006.

PASSOS, Joana Célia dos. Discutindo as Relações Raciais na estrutura escolar e construindo uma pedagogia multirracial e popular. IN: **Multiculturalismo e a Pedagogia Multiracial e Popular.** Florianópolis: Atilend, Vol 8, p. 21-43, 2002.

SANT'ANA, Antônio Olímpio de. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. 2001. In: MUNANGA, Kabenge (Org). **Superando o Racismo na Escola.** Brasília: SECAD/MEC, 2005.

SANTOS, Milton. Ser negro no Brasil hoje. In: **O país distorcido: o Brasil, a globalização e a cidadania.** São Paulo: Publifolha, 2002.

YAMASAKI, Alice Akemi et alii..**Educação de Jovens e Adultos –uma perspectiva freiriana .** Cadernos de EJA, n.o 2. São Paulo: IPF, 1999.

## **EDUCAÇÃO AMBIENTAL, EDUCAÇÃO INTEGRAL E AUTONOMIA SOCIAL: REFLEXÕES E PRÁTICAS CONTEMPORÂNEAS**

Camila Amaral Nóbrega de Medeiros – Graduanda em Pedagogia/UFRN

camila\_amaral18@hotmail.com

Jeane Fernandes De Araújo – Graduanda em Pedagogia/UFRN

[jeane.fernandes@hotmail.com](mailto:jeane.fernandes@hotmail.com)

Marcioneide De Lima Tertuliano – Graduanda em Pedagogia/UFRN

neguinha\_0212@hotmail.com

Em um contexto marcado pela degradação constante do meio ambiente e do ecossistema devido ao atual modelo de desenvolvimento econômico, permeiam também os problemas sócio-ambientais, que estão sendo infelizmente vivenciados por todos os seres humanos. Deste modo, faz-se necessário nas escolas uma aprendizagem voltada para uma compreensão e crítica destes fatos, onde para o docente principalmente fica a missão de mediar essas aprendizagens. É na formação do educador que todos esses impasses do meio ambiente repercutem na produção de sentidos sobre a educação ambiental – caso vivenciado durante as aulas da disciplina “Educação Ambiental” (curso de Pedagogia na UFRN/CERES/Campus de Caicó-RN). A partir do aprofundamento de discussões críticas e reflexivas sobre ecologia e sociedade para práticas pedagógicas dentro e fora das instituições escolares, utilizando aportes teóricos de Moacir Gadotti, Fernando B. Mariana, Carlos W. Porto-Gonçalves foram organizadas viagens de estudos em diferentes regiões do RN: povoado de Gargalheiras (Acari-RN) e distrito de Diogo Lopes (Macau-RN). No primeiro estudo, o olhar foi voltado para a valorização da cultura sertaneja que sobrevive ainda através de uma harmonia contínua com a natureza; no segundo, à experiência vivida na Reserva de Desenvolvimento Sustentável Estadual Ponta do Tubarão (RDSEPT), conquistada após mobilização da própria população. O trabalho desencadeou análises de cenários que englobam a luta dessas comunidades tradicionais contra a padronização da existência humana, possibilitando uma atitude consciente e motivadora. E através do convívio com os valores das pessoas dessas populações, em meio a palestras, observações e um diálogo da teoria e prática foi possível aprofundar a compreensão da preservação do meio ambiente em face de uma relação agradável e interativa do homem-natureza. Assim, uma escola comprometida com uma educação integral, é a instituição fundamental que o homem necessita para desenvolver todas suas potencialidades, em relevância essa sensibilização com o meio ambiente, pois o ensino é um dos principais meios possíveis para uma mudança profunda e significativa da mentalidade destruidora de formas de vida que não estão de acordo com o padrão capitalista. Logo, esse artigo demonstra a importância de uma Educação Ambiental na formação do pedagogo,

através do exemplo dessa experiência que possibilitou o debate, a conceitualização e a contextualização sobre os impasses ambientais como um todo no atual panorama da sociedade, construindo saberes indispensáveis para as práticas do professor no ensino nas escolas de hoje, além da construção de um ser atuante na íntegra da sociedade contemporânea que desafia os comodismos que a lógica do mercado gera no mundo capitalista.

Palavras-chaves: Educação Ambiental – Educação Integral – Comunidades Tradicionais

## INTRODUÇÃO

Reflexões e práticas contemporâneas sobre a educação ambiental, educação integral e autonomia social relacionam-se principalmente ao campo escolar, pois as instituições de ensino são um elo significativo que proporciona à vida construções, mesmo que engatinhadas, de esperanças e promessas da vivência do homem numa constante harmonia com a natureza. É indissociável essa discussão com a educação escolar, desse modo urge a necessidade de apresentar nesse artigo através de uma experiência de futuros professores diante de formas de vidas onde existem laços comunitários, a construção de uma sensibilidade e um olhar crítico sobre os impasses ambientais na sociedade atual para além das ideologias capitalistas.

Nos últimos anos, as questões de preservação do meio ambiente têm obtido uma grande relevância em nossa sociedade. Com as mudanças agravantes sofridas pelo mundo, acentuaram-se os números de pesquisas na busca de soluções para os problemas sociais, ambientais, políticos e econômicos decorrentes deste fato que supera a capacidade de autodepuração do planeta. Assim começam a surgir novos paradigmas que visam uma direção mais sistêmica e complexa de sociedade, novas alternativas de sustentabilidade dos recursos da Terra, contudo geradores consequentemente de novas formas de exploração do mercado, onde novas estratégias das ideologias surgem, mas que merecem a devida atenção por todos os sujeitos vítimas dessas quimeras.

[...] as ações individuais isoladas não são responsáveis pela superação de problemas ambientais, cuja origem está obviamente no modo de produção capitalista. Seria cômico se não anunciasse uma tragédia: enquanto responsabilizam o indivíduo, isoladamente, pela recuperação ambiental do planeta, os mesmos organismos internacionais, gestores de programas de educação ambiental, tramam o aumento da produtividade de setores da economia que esgotam os recursos naturais do planeta e intoxican o meio ambiente com resíduos tóxicos altamente poluentes (MARIANA, 2008, p. 25).

Com esta afirmação, é imprescindível salientar essa ilusão existente na lógica do mercado, pois essa ordem de controle está cada vez mais perigosa e oculta. Assim é preciso analisar minuciosamente as “novidades”, “as receitas milagrosas” que acabarão com os

problemas ecológicos. Além disso, essa problemática não pode ser vista como algo isolado onde certa pessoa é o culpado, é necessária a união dos sujeitos nesta árdua luta por uma valorização da diversidade natural, cultural e social.

Nos últimos vinte anos, o capitalismo desencadeou duas tensões mundiais: o congelamento dos níveis de miséria e pobreza – e o agravamento na concentração de renda – de vários países da periferia mundial e uma crise ambiental sem limite advinda do modelo econômico vigente – capitalismo. Vive-se um momento dramático na humanidade com relação ao impasse ambiental e a existência do capital, pois, o meio ambiente vem anunciando o seu declínio devido à exploração e degradação contínua e crescente dos recursos naturais enquanto que a tecnologia que é uma das causadoras desse declínio, pois, é o meio pelo qual o capitalismo busca satisfazer seus anseios, se serve do meio ambiente intencionalmente ou não para degradar ou poluir, tenta ao mesmo tempo compensar os prejuízos causados a ele. Entretanto essa tentativa se torna nula, pois, as novas tecnologias podem até minimizar os estragos causados por ela mesma, mas só depois de terem causado muito estrago.

Mariana (2008) descreve que as relações provenientes também dessa ordem social impõe se referem às novas formas de preconceito social, uma visão “urbanocêntrica” predominante e genocídios culturais contemporâneos sofridos pelas comunidades que não concordam com este caminho de existência humana. Hoje é muito comum a vida nos grandes centros urbanos, por isso uma vida numa comunidade tradicional como quilombolas, sertanejos, índios entre outros, parecem um insulto à população tecnológica, são consideradas atrasadas ao mundo globalizado e precisam ser aniquiladas ou transformadas para dar lugar ao “progresso” e a ciência do futuro sem a devida preocupação com a importância da cultura dessas pessoas. Isso é a visão das maiorias, vítimas da ideologia do capital, e esse são um dos discursos mais utilizados para a conquista dos territórios, porém são esses tipos de vivências simples e tradicionais que são inspiradoras para um convívio harmonioso plenamente com a natureza, pois o homem também faz parte do meio ambiente e precisa ser respeitado nas suas diversas formas de vidas. Porto-Gonçalves (2004, p. 24), afirma também que:

Desenvolvimento é o nome-síntese da idéia de dominação da natureza. Afinal, ser desenvolvido é ser urbano, é ser industrializado, enfim, ser tudo aquilo que nos afaste da natureza e que nos coloque diante de constructos humanos, como a cidade, como a indústria. Assim, a crítica à idéia de desenvolvimento exigia que se imaginassem outras perspectivas que não as liberais ou socialistas ou, pelo menos, que essas se libertassem do desenvolvimentismo que as atravessa.

Convém mais uma vez destacar que o conceito de desenvolvimento sempre esteve associado à economia. Carlos Walter Porto Gonçalves salienta bem isso em sua obra *O Desafio Ambiental*:

A idéia de progresso – e a sua versão mais atual, desenvolvimento - é, rigorosamente, sinônimo de dominação da natureza! Portanto, aquilo que o ambientalismo apresentará como desafio é, exatamente, o que o projeto civilizatório, nas suas mais diferentes visões

hegemônicas, acredita ser a solução: a idéia de dominação da natureza. O ambientalismo coloca-nos diante da questão de que há limites para a dominação da natureza. Assim, além de um desafio técnico, estamos diante de um desafio político e, mesmo, civilizatório. (PORTO GONÇALVES, 2004, p. 24)

Para Mariana (2008), os atuais ataques do mercado transnacional em transformar a educação em mercadoria, um slogan de uma educação que visa formar a cidadania, fazer filósofos críticos de sua sociedade, mas que por trás atendem aos interesses das grandes indústrias do dinheiro, na realidade é uma instituição de ensino falsa, que apenas reproduz saberes gerando pessoas que não atuam verdadeiramente. A indústria cultural como instrumento pedagógico e ideológico é uma forte aliada desse sistema, a televisão e o cinema, por exemplo, levam para seu público passivo à padronização da vida humana, a vida das elites é o ideal para todos.

A própria educação hoje é campo de exploração, e apenas quem puder pagar poderão freqüentar escolas que formarão os profissionais competitivos, pois as outras instituições apenas servirão para um formar tecnicista puro, criando futuros operários passivos, técnicos treinados e funcionários subjugados. Nesse ensino todo dia é “empurrado” conteúdos desvinculados do cotidiano pra dentro da cabeça dos alunos, os professores fingem que ensinam e os alunos fingem que aprendem.

Para tanto, uma nova sensibilidade precisa ser construída para a transformação do mundo, mudando-o a partir de cada bairro, escola, trabalho organizando equipes, grupos de trabalho, para construírem o futuro e a escola que imaginam. Uma escola ativa em sua comunidade, na qual pais, professores e alunos atuam entre as pessoas próximas levando conhecimento e as descobertas desenvolvidas para a comunidade.

Ante a globalização econômica que pretende superar as fronteiras nacionais e locais, assim como assimilar a natureza e a cultura dentro dos códigos do capital, é urgente a formulação de outras ideias na qual se arraigam as bases ecológicas e os sentidos existenciais que orientam a construção de uma outra racionalidade para todos, de um mundo na sustentabilidade, feito de muitos mundos (que todos são um). De um mundo aberto à diversidade ecológica e cultural, à ética da outridade e à política da diferença (PORTO-GONÇALVES, 2006).

Para Gadotti (2000), o desenvolvimento sustentável depende de um componente educativo para a preservação do meio ambiente, e este se apóia em uma consciência ecológica que por sua vez encontra na educação uma forma para a sua construção e conceitualização. Neste processo uma educação ambiental que direcione a libertação da passividade é uma ferramenta para educadores realizarem na sua práxis a sua forma de aprendizado e ensino, o sujeito é fazedor de si mesmo, ou seja, de sua própria história de sua conduta diante da vida e dos seus alunos num processo de interação e diálogo.

Em face disso, fica evidente a suma importância de uma educação escolar que trabalha integralmente os questionamentos acerca da proteção ambiental, e o professor é um mediador dessa façanha, por isso precisa ter conhecimentos, ter uma devida competência ao lidar com essas situações, procurar uma ótica viva, uma superação das mesmices propagandísticas do sistema capitalista. Assim, a formação do professor é um passo relevante para o desencadeamento dessa proposta, pois a partir de uma base bem estruturada, o futuro docente poderá construir sua formação continuada num caminho promissor, aberto e reflexivo.

Decorre daí, a importância de analisar a experiência de futuros docentes que vivenciaram uma educação ambiental, visando uma educação integral para seu exercício de ensino, formado juntamente com os sujeitos o despertar de uma autonomia social.

## EXPERIÊNCIA NO POVOADO DE GARGALHEIRAS (ACARI-RN)

A aula de campo realizada no povoado Gargalheiras da cidade de Acari/RN nos dias 20 e 21 de Março de 2010 por um grupo de estudantes do 5º período de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte do campus de Caicó/RN através da disciplina Educação Ambiental: Reflexões e Práticas Contemporâneas foi palco além da apreciação ao meio ambiente, ao conhecimento de uma breve história da cidade e do povoado em questão, foi também premissa para análise do meio de subsistência que permeia aquela região ainda com costumes tradicionais sertanejos.

A região com uma visão privilegiada, com difícil acesso de transportes para o local do acampamento permitiu o testemunho de uma família simpática, amante daquele lugar, e cheia de satisfação por morar ali num cenário incomum para as pessoas pertencentes do mundo do capital dependentes da energia elétrica, água encanada, fogão à gás.

A dona da casa com toda grandeza da mulher do campo, que se dedica satisfatoriamente com sua família e consegue ser feliz, mesmo estando naquelas “condições” em um ambiente totalmente pobre e distante do centro urbano, mas não de pequenez na alegria, no acolhimento, na simplicidade e na alma. Isso implica que a natureza é cheia de grandes e preciosas maravilhas, como ela segue a preencher a satisfação humana, quando é devidamente explorada. Por isso, o local é extremamente direcionado a sua sustentação; com criação de gados, ovelhas e galinhas e uma plantação de horta para melhor satisfação.

No acampamento foi vivenciada uma experiência realmente esclarecedora acerca de como sobrevivem essas comunidades, pois a escassez de água foi totalmente desconfortável, havia apenas o Olho d’água que servia para o consumo dos moradores. Ou seja, a falta de confortos para pessoas oriundas de uma vida urbana, foi vista ao primeiro ver como algo negativo, mas depois de várias discussões, reflexões e um diálogo com as teorias críticas do meio ambiente conseguiram-se verificar que o tipo de vida tipicamente sertaneja merece ter a devida valorização na sua diversidade, a mesma possui uma harmonia significativa e um diálogo interativo com a natureza. Desse modo, os visitantes daquele lugar compreenderam o verdadeiro sentido de uma educação ambiental, onde os sujeitos têm uma autonomia inigualável para enfrentar de forma singela os desafios do mundo contemporâneo, não se deixando levar por falsas esperanças de uma vida imposta pelo mundo capitalista. Ou seja, além do estudo da educação ambiental como princípio básico para a formação profissional do pedagogo foi possível perceber o quanto de graça tem a vida na terra e todos os atributos que são costumeiros onde muitos não percebem a sua importância, e isso sim fez e faz diferença em qualquer lugar.

Deste modo, a Educação Ambiental visa à consciência no desenvolvimento de um mundo que se baseie na qualidade de vida para todos os seus componentes, bióticos ou abióticos, da qual o homem é parte inerente, tão importante como todas as outras. A educação pelo meio

ambiente é a educação pela vida, por valores éticos, morais, corporais e ecológicos. A definição é vasta. Seus conceitos são amplos. É preciso absorver a idéia de que se educar ecologicamente é uma necessidade básica, como comer, lavar as mãos, tomar banho, etc. Dessa forma, contribuí-se com a garantia da qualidade de vida de todos os componentes do planeta Terra. Este trabalho foi um impulso para abrir os olhos e adquirir consciência da valorização do meio ambiente e sentir a necessidade de preservação da natureza e de todos os elementos naturais que a envolve. E mesmo com o avanço tecnológico, e a forte necessidade de obtê-los cada vez mais, a experiência limitadamente desses recursos, mostrou que o sentido mais essencial para o homem é a preservação da própria natureza.

Hoje aquele que admira o que resta das caatingas, e as observa cobertas de restos de embalagens plásticas e outros materiais que alteram as condições de um ecossistema, pode bem repensar a situação atual decorrente da lógica do grande mercado.

É através da defesa de sua identidade cultural que um povo reafirma seus valores, desenvolve tradições e vai, ao longo dos anos, sendo inserido no contexto sócio histórico mundial. E uma educação ambiental popular pensada no centro da cultura sertaneja, fora de toda a especulação capitalista-mercantilista é sem dúvida um campo de inspiração para o ser humano rever suas atitudes de disseminação e deterioração do caráter dos outros homens, pois assim como o meio ambiente o homem também é natureza, é uma outra dimensão da ecologia e precisa ser preservado, ou seja, conservar vem ao encontro do modo de vida das comunidades tradicionais.

#### **EXPERIÊNCIA VIVIDA NA RESERVA DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL ESTADUAL PONTA DO TUBARÃO –RDSEPT (DISTRITO DE DIOGO LOPES – MACAU-RN)**

O respectivo distrito Diogo Lopes localizado no município de Macau/RN foi palco do trabalho de campo referente à disciplina Educação Ambiental: Reflexões e Práticas Contemporâneas no qual um pequeno grupo do 5º período de Pedagogia - Ceres/Caicó (UFRN) no período de 16 a 17 de abril de 2010 vivenciou uma prática advinda da luta de comunidades tradicionais em busca de uma auto-sustentabilidade e uma conscientização da preservação do meio ambiente. Deste modo, é possível analisar a relação entre a educação ambiental e problemas sócio-ambientais que giram em torno desta experiência além de propiciar a reflexão acerca dos limites e possibilidades da educação ambiental na busca pela autonomia social. Isto é, uma viagem que proporcionou, além de belas paisagens, a oportunidade do conhecimento de uma pequena parcela da cultura deste povo, que mesmo humildes, com poucos recursos, batalham, lutam pelos seus ideais e pelo melhor para a sua comunidade.

Em face deste cenário, a Reserva de Desenvolvimento Sustentável Estadual Ponta do Tubarão (RDSEPT), regida pela Lei nº 8.349 de 18 de julho de 2003, tem como objetivo principal preservar os belíssimos recursos naturais e a sustentabilidade da comunidade local compreendendo um território com 12.960 ha nas áreas dos municípios de Macau e Guamaré, possuindo os ecossistemas manguezal e dunar, no estuário do Rio Tubarão, uma área de caatinga, além de uma área marinha que se estende por duas milhas da linha da costa. Em

Barreiras, comunidade a 3 km de Diogo Lopes, uma faixa de areia alva e fina, com pouca vegetação de mangues, serve de porto seguro para pesadores cansados e é também usada como lugar de diversão para a comunidade.

Contudo, o mais interessante dessa reserva é que ela surgiu da mobilização da própria população, que sentiu a necessidade em conservar o meio ambiente, aprendendo a lidar com ele, sem prejudicar o desenvolvimento econômico. Onde antes mesmo da criação de uma instituição específica, esse grupo de pessoas já se auto-organizavam e discutiam os problemas que vinham aparecendo na sua região, através de reuniões desde meados dos anos de 1995 e 96 que aconteciam até debaixo das sombras das árvores. Atualmente A RDSEPT, já conta com um conselho Gestor instalado, que foi uma das chaves principais para estabelecer os debates de como a comunidade se organizaria para desenvolver as prioridades da reserva e através de uma palestra realizada pelos idealizadores e pessoas da comunidade em si, os pedagogos perceberam o quanto a luta desse povo é intensa e fervorosa, pois, mesmo diante do descaso por parte do poder público, eles se organizam, de maneira passiva, e vão à luta, a fim de preservar o seu meio de sobrevivência que é a pesca.

A população tradicional vem, ao longo dos anos, travando batalhas contra os grandes empresários, que querem a todo custo tornar Diogo Lopes um lugar turístico, como já está à maioria do litoral hoje, de acesso a uma pequena parcela privilegiada da população. Além do grande impacto ao meio ambiente, esse tipo de empreendimento destrói o meio de subsistência da população, pois destroem os mangues, as áreas costeiras, as dunas, além de atrair pessoas de toda parte, transformando o lugar e mudando a vida de toda uma população tradicional.

Essa preocupação com o turismo ecológico foi que impulsionou a criação da reserva, uma das primeiras iniciativas começou com uma reação dos moradores, em destaque os pescadores, contra a especulação imobiliária que consistia na implementação de um resort italiano no local, e logo após pelos efeitos negativos da carcinicultura sobre o litoral potiguar, onde os mesmos com uma grande luta e com um pedido a Assembléia Legislativa conseguiram construir a consciência que devem manter o meio-ambiente na mais possível “harmonia” em reflexo de um turismo ecológico com base na comunidade, evitando que a região seja tomada por estrangeiros e pelo turismo predatório, sem planejamento, a exemplo de Pipa e Canoa Quebrada.

Sobre a carcinicultura, é preciso salientar sua gravidade angustiante pelo fato dos camaroeiros em geral terem atitudes desastrosas continuas, ou seja, na medida em que degradam os mangues, mudam-se para outros vizinhos e assim sucessivamente, deixando para trás um solo manchado e saturado pelo sal das piscinas de camarão, terra e água contaminados pelo lodo químico formado por fertilizantes a base de antibióticos. A criação de camarão em cativeiro tem crescido muito, principalmente em áreas costeiras tropicais e junto com esse crescimento também vem os prejuízos ao ecossistema e a todos que dependem dele.

Devido a este tipo de comércio, tem-se gerado vários problemas, tanto sociais como ambientais. Os governos outorgam concessões de terras públicas para a carcinicultura causando assim, a extirpação dos manguezais e a perda do sustento dos que dependem diretamente dos produtos do mangue para viver.

Sendo assim, a inserção das atividades de ecoturismo na RDSEPT deve passar pela análise conjunta dos anseios da comunidade e pela adequação técnica, no sentido de planejar meios

de viabilizar, monitorar e minimizar impactos dessas atividades, definindo bem os papéis da comunidade enquanto sujeitos ativos do processo. Alguns exemplos na região podem ser detectados como potencialidades para o desenvolvimento do ecoturismo como: os passeios de barco pelas gamboas existentes, as trilhas pelas dunas e pela caatinga (porém com algumas restrições devido às fragilidades ambientais e infra-estruturais da área).

Diante de toda essa riqueza natural e social que constitui a vida dessa pequena área do RN, é preciso que a luta por uma vida digna não pare, que essa luta propicie as futuras gerações o mesmo espírito que tornou o que Diogo Lopes é hoje, em que os sujeitos são produtores de sentidos no qual esses indivíduos fortalecem sua capacidade de decidir, optar, participar, questionar e re-instituir. Desenvolvendo deste jeito sua autonomia para viver, sentir, fazer e agir livres de determinações que lhes são exteriores e que não dizem respeito aos seus objetivos, pois ser autônomo significa ser autor de suas decisões e ações.

Logo, a educação ambiental mais uma vez entra em jogo mostrando que é possível mudar significamente a vida imposta às comunidades tradicionais pelo grande sistema capitalista, como aconteceu na Reserva de Diogo Lopes. Se essas e outras ações produzem consequências globais, quer dizer que cada indivíduo interagindo localmente não só forma, exerce e amplia sua autonomia e a autonomia da sua comunidade como pode redefinir para melhor esta nova ordem mundial. Afirmar o contrário é mais fácil e óbvio, mas é também negar as possibilidades do homem como ser instituinte.

## O PEDAGOGO E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Diante das experiências vivenciadas por futuros pedagogos em diferentes regiões do RN, no povoado de Gargalheiras (Acari-RN) e distrito de Diogo Lopes (Macau-RN), no qual o primeiro estudo foi voltado para a valorização da cultura sertaneja que sobrevive ainda através de uma harmonia contínua com a natureza e no segundo a experiência vivida na Reserva de Desenvolvimento Sustentável Estadual Ponta do Tubarão (RDSEPT) foi possível verificar e refletir a importância de uma Educação Ambiental na formação docente, uma educação significativa, que não nega os sujeitos sociais.

“A teoria de uma prática pedagógica que procura não esconder o conflito, a contradição, mas, ao contrário, entende-os como inerentes à existência humana, explicita-os e convive com eles. Ela se inspira na dialética” (GADOTTI, 2005, p. 239). Desse modo, para o futuro professor é essencial a construção de um conceito e sentido amplo dos impasses ambientais permeando uma luta e valorização constante de uma vida digna para todos, possibilitando que o ser desenvolva todas suas potencialidades através de uma educação integral em consonância ao olhar crítico-reflexivo sobre a sua sociedade.

Segundo Moacir Gadotti (2000) uma educação ambiental expressiva tem como base o pensamento crítico e inovador, em qualquer tempo ou lugar, em seu modo formal, não formal e informal, promovendo a transformação e a construção da sociedade. Possui caráter individual e coletivo, pois almeja o propósito de formar cidadãos com consciência local e planetária, que respeitem a autodeterminação dos povos e a soberania das nações. Essa educação deve estimular a solidariedade, a igualdade e o respeito aos direitos humanos,

valendo-se de estratégias democráticas e interação entre as culturas ajudando a desenvolver uma consciência ética sobre todas as formas de vida com as quais o ser humano compartilha neste planeta, respeitar seus ciclos vitais e impor limites à exploração dessas formas de vida pelos seres humanos é outra premissa fundamental ao seu exercício completo.

A relação com uma comunidade tradicional vista como experiência prática neste estudo é imprescindível ao tratar problemas ambientais, pois o homem também é agredido por outros homens em face da conquista por capital, onde as pessoas que não seguem a lógica do grande mercado merecem ser devastadas assim como uma praga que contamina a sociedade, onde não gera lucro suficiente para as grandes empresas, detentoras de todo o poder. Isto é, o professor precisa estar atento as armadilhas criadas pelas falsas campanhas ambientais a par com a geração de dinheiro somente para o mundo capitalista, onde tudo tem por base o lucro:

O processo de integração capitalista mundial atingiu nas três últimas décadas um patamar tal que acabou por integrar de modo mais complexo as próprias desigualdades que sustentavam a sua própria dinâmica. A busca incessante de lucros, aproveitando-se, inclusive, das diferentes taxas de exploração dos trabalhadores e da natureza, com as diferentes fertilidades das terras, dos solos e teores dos subsolos, vendo em que tudo que é direito social e coletivo, construído desigualmente [...] (PORTO-GONÇALVES, 2006, p.455).

Carlos Walter Porto-Gonçalves (2006) também afirma que as estratégias de poder que estão em jogo na geopolítica da biodiversidade e do desenvolvimento sustentável, além de novas formas de dominação que não só prolongam e intensificam os processos anteriores de apropriação destrutiva da natureza levam à destruição de sua organização ecológica, à transgenia que invade e transmuta tecnologicamente a vida e à erosão das práticas culturais de significação, convivência e solidariedade. Trata-se de uma política que, com o discurso de desenvolvimento sustentável, busca naturalizar o processo de economização do mundo e de mercantilização da natureza. Como bem acentua Carlos Walter Porto-Gonçalves, há uma questão fundamental a ser considerada: o crescimento econômico está associado ao valor dos recursos (naturais ou não) que será maior em função de sua escassez, ou seja, quanto mais um bem público é tornado privado e comercializado como a água, mais o mercado ganhará com isto.

Nesse processo, a Educação Ambiental vem adquirindo uma grande importância no mundo atualmente, constituindo-se pertinente nas escolares tornando uma missão para as mesmas a promoção e o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para a conscientização da preservação do meio ambiente. Como já foi dito, o professor é uma das chaves principais para a realização deste processo, em suas aulas assuntos como a ética, a estética, o respeito e a cidadania ecológica devem estar presentes diariamente nas rotinas da sala de aula, uma educação ambiental como um tema que permeia todas as relações e atividades escolares, buscando desenvolver-se de maneira interdisciplinar, uma vez que ela deve ser entendida como educação política, no sentido de que ela reivindica e prepara os cidadãos para exigir justiça social, cidadania nacional e planetária, autogestão e ética nas relações sociais e com a natureza.

Assim, a interdisciplinaridade engloba muito mais do que integração entre as disciplinas, ela precisa envolver conhecimentos prévios e do cotidiano dos alunos que lhes traga significado e uma construção se sentidos juntamente com o docente. Por isso, a Educação Ambiental precisa fazer parte do cotidiano escolar, para refletir sobre questões atuais e pensar em que mundo se deseja viver.

A criação de debates também é de suma importância, pois os alunos entram em contato com diversas palavras-chaves desencadeadoras de várias reflexões, despertando uma sensibilização como processo de alerta configurando o primeiro passo para se construir seus próprios conceitos, a compreensão em relação ao conhecimento dos componentes e dos mecanismos que regem os sistemas naturais, uma responsabilidade para o reconhecimento crítico do ser humano como principal protagonista dos impasses ambientais e sociais, a competência para a capacidade de avaliar e agir efetivamente no sistema, e a formação de uma cidadania para participar ativamente, resgatar direitos e promover uma nova ética capaz de conciliar o ambiente e a sociedade. Formar uma população mundial consciente e preocupada com o ambiente e com os problemas com ele relacionados, uma população que tenha conhecimento, competências, estado de espírito, motivações e sentido de empenhamento que lhe permitam trabalhar individualmente e coletivamente para resolver os problemas atuais, e para impedir que eles se repitam.

A princípio pode parecer uma missão impossível para os professores, mas o caminho a ser desenhado e os desafios enfrentados são muito mais importantes que resultados imediatos, pois o docente com uma competência capaz de construir seus conceitos sobre a complexa lógica da globalização do mercado e enxergar além das ideologias através de constantes pesquisas e estudos consegue construir uma identidade atuante. Na sua formação tanto inicial quanto continuada estes pontos devem ser explorados, daí deve-se a devida relevância de uma educação ambiental para a constituição da autonomia social, através de uma educação que desenvolva e desperte todas as potencialidades do ser humano, uma educação realmente integral.

Logo, uma contribuição para uma consciência crítica e criativa sobre as questões ambientais, entendendo-se como crítica a compreensão da origem e da evolução dos problemas ambientais, considerando-se para tanto, os aspectos biológicos, físicos e químicos, bem como os aspectos sócio-econômicos, políticos e culturais, garantindo a qualidade de vida através da utilização racional dos recursos naturais em benefício das gerações atuais e futuras.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A preservação do meio ambiente no âmbito mundial tornou-se uma necessidade tanto a nível social como econômico. Os excessos, a imensa degradação ambiental, o nível de poluição, os desmatamentos têm obrigado a população do mundo todo a buscar formas de controle e soluções para os problemas ambientais, até como uma forma de garantir a sobrevivência da espécie humana no planeta terra.

O que se busca é o equilíbrio entre a necessidade de desenvolvimento sócio - econômico com a melhoria da qualidade de vida e a preservação do meio ambiente, visando o

desenvolvimento sustentável. Em busca de tais objetivos, várias normas derivadas de Tratados, declarações internacionais, leis constitucionais e também infraconstitucionais têm tratado do tema. A Educação Ambiental e a informação são instrumentos que podem viabilizar a modificação dos costumes, da cultura devastadora ao meio ambiente que infelizmente impera até hoje e que gera problemas de grande monta, ameaçando inclusive a sobrevivência da raça humana.

[...] pouco a pouco percebemos que o discurso apropriado e modificado da democracia pelos poderes do Estado e grandes corporações financeiras transnacionais é desvendado por inúmeros grupos sociais que não compactuam com suas consequências sociais desastrosas: o maior exemplo é a justificativa de intervenções militares e guerras no mundo democrático – e da proliferação desenfreada da indústria da violência e mecanismos políticos de vigilância e controle (MARIANA, 2008, p. 17-18).

De acordo com esses impasses que o mundo globalizado gera para a sociedade vítima da lógica do mercado, a pesquisa trouxe a tona o olhar crítico, uma leitura das entrelinhas e uma profunda reflexão da importância de uma educação ambiental na formação do pedagogo. É inegável a luta plenamente transformadora do sistema imposto a todos, e a participação significativa e ativa das escolas.

Assim a experiência vivenciada em particular com duas comunidades tradicionais, instigou e provocou um olhar de sensibilização com as questões da preservação do meio ambiente através de uma realidade próxima, mas muitas vezes vítima de preconceito social e cultural. Contudo, esse modo simples de vida revela seus valores instituídos, no qual se transformam numa intensa afinidade ao ambiente natural juntamente com as formas de vida que ali integram. Neste sentido da educação ambiental, como um manifesto do processo de aprendizagem permanente, contribui para a transformação tanto humana e social quanto para a preservação ecológica.

Com base nessas discussões, o professor como agente mediador do conhecimento, precisa construir uma ponte com as expressões humanas, com a vivência harmoniosa do homem com a natureza para demonstrar ao seu aluno que muitas pessoas lutam em favor da vida e ainda acreditam em um mundo com oportunidades dignas para todos através de uma auto-sustentabilidade, onde os sujeitos são participantes colaborativos do seu crescimento intelectual, social e cultural.

## REFERÊNCIAS

GADOTTI, Moacir. Encontros e Caminhos: Formação de Educadoras (es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA, 2005.

\_\_\_\_\_. Ecopedagogia. In Perspectivas atuais da educação. P Alegre: Artmed, 2000.

MARIANA, F. B. Educação e ecologia: práticas de autonomia social ou renovados discursos do poder do capital transnacional? São Paulo: USP, 2008. 180 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

PORTE-GONÇALVES, Carlos Walter. A globalização da natureza e a natureza da globalização. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

\_\_\_\_\_. O desafio ambiental. Rio de Janeiro: Record, 2004.

# **IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO PARA A PERMANÊNCIA OU DESISTÊNCIA DE ALUNOS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I**

Autora: Gilvanete Maria da Silva

Graduanda do curso de Pedagogia

Unidade Acadêmica de Educação- UFCG

Email: [gilvanete1984@hotmail.com](mailto:gilvanete1984@hotmail.com)

Co-autora: Profa. Ms Zildene Francisca Pereira

Professora do Curso de Pedagogia

Unidade Acadêmica de Educação -UFCG

email: [denafran@yahoo.com.br](mailto:denafran@yahoo.com.br)

## **Introdução**

Devido o alto índice de alunos que evadem das escolas, considerando aspectos destacados pela própria gestora durante o mapeamento escolar e mediante leituras realizadas sobre o assunto em SOARES (1999); Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas – IBGE (2003, 2008) dentre outras fontes, tomamos conhecimento que no Brasil, a evasão escolar torna-se um desafio para as escolas, pois as crianças que nelas ingressam evadem sem concluir no mínimo os nove anos, que é a jornada escolar. Sendo assim, sentimos a curiosidade de conhecer a influência da relação professor-aluno, como um dos fatores determinantes para a evasão escolar desses alunos. Neste sentido, resolvemos pesquisar no trabalho de monografia a influência da relação professor-aluno para a permanência ou desistência de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I.

É impossível entendermos a discussão da evasão escolar sem conhecermos alguns aspectos que fazem parte dessa problemática e assim podemos destacar: crianças que ingressam na escola, mas não conseguem permanecer, outras que por não verem sentido na escola permanecem por um tempo e saem sem nem mesmo entender a relação professor-aluno e questões relacionadas a vida no seu contexto particular. Dentre os vários aspectos que levam crianças a evadirem da sala de aula podemos destacar: as falsas interpretações com relação à indisciplina ou ao comportamento dos alunos; os fatores externos e internos a escola, dentre outros, pois a criança pode vir à escola com problemas na família fazendo com que desenvolva um comportamento indesejado para este ambiente e o professor por várias razões não consiga identificar.

Mediante as diferentes interpretações do professor, relacionada ao comportamento do aluno, este passará a enfrentar problemas internos, do tipo: inibição; desestímulo para

frequêntar a aula; problemas de indisciplina e no desenvolvimento das atividades em sala, dentre outros. Dependendo do posicionamento do professor e da sua compreensão, este aluno que tem um comportamento desagradável em sala de aula poderá rever seus atos a partir da prática do diálogo, mas este aspecto não é decisivo para fazer com que o aluno permaneça ou não na escola, existem, ainda, diferentes fatores.

Queremos pontuar um fator importante para a permanência ou desistência dessas crianças na sala de aula, que é a influência da relação professor-aluno como um aspecto imprescindível que deve ser levado em consideração, uma vez que o papel do professor é, em parte, determinante para evitar situações que levam à evasão escolar.

O professor tem um importante papel a desempenhar, em sala de aula, que é ser mediador entre a criança e o objeto de conhecimento, para que ela possa se desenvolver de maneira satisfatória. Tal relacionamento poderá levar tanto ao sucesso quanto ao fracasso escolar, a partir de inúmeros fatores que estarão imbricados nessa relação.

Podemos perceber que o papel do professor é determinante para situações que leva a criança a permanecer ou evadir-se da sala de aula. Assim, é importante que possamos compreender de que forma a relação professor-aluno influencia na evasão escolar. Mediante este processo é preciso identificar que estímulos o professor proporciona ao educando para sua permanência em sala de aula e refletir a forma como se dá a relação do professor com o aluno.

## **Referencial Teórico**

### **Relação professor-aluno: contribuições para amenizar a evasão escolar**

Estudos têm mostrado que a evasão escolar é um dos problemas enfrentados pelo sistema educacional, considerando, principalmente, alunos matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental I. A instituição escolar poderá valer-se de todos os recursos disponíveis para amenizar este problema, pois se quisermos uma educação de qualidade não podemos deixar de lado os dois pólos do processo ensino-aprendizagem: professor e aluno. Assim, precisamos analisar as relações e os aspectos que proporcionam o desenvolvimento do indivíduo, como também os fatores que levam o aluno a evadir-se da sala de aula.

No Brasil, o problema relacionado à evasão escolar não é somente problema dos alunos, mas sim das famílias, professores e escola. Esta problemática está em pauta nas escolas diuturnamente na tentativa de ser solucionada. Segundo SOARES (1999, p.9) “[...] as

altas taxas de repetência e evasão escolar mostram que os alunos que conseguem entrar na escola, nela não conseguem [...] ficar". Estas altas taxas de repetência e evasão escolar tiveram índices equivalentes a 6,8% em 2003, caindo para 4,8% em 2007, dos alunos matriculados no Ensino Fundamental (IBGE 2003). Segundo dados da Secretaria de Educação do Estado da Paraíba (Jornal O Norte da Paraíba 2010), 109 mil alunos abandonam a escola antes de encerrar o ano letivo, e mais, 302 mil estudantes na faixa etária de 3 a 7 anos estão fora da escola, segundo dados das Nações Unidas para a infância (Unicef). Ainda segundo o jornal NORTE (03/02/2010) "De acordo com os dados da Secretaria da Educação do Estado, o índice de evasão escolar na Paraíba chega a 16% dos alunos matriculados", dessa forma podemos perceber que reverter este quadro é um grande desafio para o sistema educacional.

Na tentativa de amenizar esta realidade, no tocante a evasão escolar, a princípio seria necessário a tentativa de identificar os principais fatores que explicam a ocorrência da evasão entre os alunos do Ensino Fundamental I. Esses fatores são variados e podemos citar algumas causas como: situações socioeconômicas, desmotivação, jornada dupla de estudo e trabalho, as interpretações errôneas por parte dos professores, no tocante aos tipos de comportamentos, alunos desistem também por falta de motivação e problemas de relacionamento com professores, dentre outros.

Mediante estas variações de

fatores, existe outro de grande relevância que poderá contribuir tanto para a evasão, quanto para ajudar o aluno a permanecer em sala de aula que é a relação professor-aluno porque

[...] a especificidade da relação professor-aluno precisa ser mais compreendida, enquanto aspectos do desenvolvimento dos atores da prática social da educação. Essas relações, ao mesmo tempo pessoais/interpessoais e sociais, têm em sua origem a preocupação pedagógica educativa. (PLACCO, 2002 p. 7)

Dessa forma, para existir uma educação de qualidade precisamos de uma boa relação entre professor e aluno, pois é através dela que o conhecimento poderá ser construído de forma significativa. Pensando nessa relação entre indivíduos, seja ela pessoal ou profissional, o educador representa um importante papel na realização destes, considerando suas ações em sala de aula que podem propiciar o desenvolvimento do educando, já que o processo de ensino-aprendizagem é constituído da relação entre indivíduos, sendo que eles têm em comum o mesmo objetivo o da aprendizagem.

Contudo, para se promover uma boa aprendizagem ao educando é necessário esforço e dedicação por parte do educador, ele poderá elaborar estratégias para trabalhar a construção

do conhecimento com seu aluno, considerando que cada um tem um tempo diferenciado para se desenvolver. Através dessa construção o educador passa a pôr em prática a ideia de ensinar o aluno a pensar, formular seus próprios conceitos sobre o mundo ao seu redor. Além disso, deve manter uma observação precisa para com seus alunos, tentando acompanhar aqueles que desenvolvem com mais precisão sua aprendizagem, como também aqueles que têm alguma dificuldade. Neste sentido,

[...] é preciso considerar que nem todas as pessoas têm os mesmos interesses ou habilidades, nem aprendem da mesma maneira, o que muitas vezes exige uma atenção especial por parte da professora um ou outro aluno, para que todos possam se integrar no processo de aprender. (PCNs, 2001, p.69)

O processo ensino-aprendizagem por ser contínuo exige do professor que ele elabore procedimentos metodológicos diferenciados, a fim de proporcionar um espaço educacional porque o uso desses “procedimentos em sala de aula implica em compartilhar com os outros o que nós somos” (SOUZA NETO, 1999, p.7) e o que sabemos. Além disso,

[...] o professor medeia a relação ativa do aluno com a matéria, inclusive com os conteúdos próprios de sua disciplina, mas considerando os conhecimentos, a experiência e os significados que os alunos trazem à sala de aula, seu potencial cognitivo, suas capacidades e interesses, seus procedimentos de pensar, [...]. (LIBANEO, 2003, p.29)

Em seu cotidiano professores, muitas vezes, tomam algumas atitudes inadequadas, pois não conseguem esperar que o aluno construa seu pensamento e não conseguem vê-los como sujeitos no processo de ensino-aprendizagem. Podemos considerar que o profissional da educação deveria perceber “[...] a educação como um processo que deveria levar o aluno a refletir, construir suas hipóteses até alcançar os objetivos propostos” (CHAVES, 2001, p.115).

Uma postura que precisa ser revista é com relação às interpretações errôneas por parte dos profissionais da educação, com relação ao comportamento de crianças em sala de aula, pois antes de qualquer julgamento deve ser considerado todo o contexto no qual elas estão inseridas, os fatores sócio-cultural e econômico, a estrutura familiar, visto que todos esses aspectos contribuem e são de grande relevância na formação da aprendizagem da criança, para assim, compreender o comportamento do aluno. Dessa forma

A aprendizagem dos educandos tem que ver com as dificuldades que eles enfrentam em casa, com as possibilidades de que dispõe para comer, para vestir, para dormir, para brincar, com as dificuldades ou com obstáculos à experiência intelectual (FREIRE, 2003, p.126)

Para que o educador venha desempenhar um bom trabalho e não faça falsas interpretações para com seus alunos é preciso estar ciente desse tipo de situação que as crianças enfrentam em seu dia-a-dia, e não julgá-los de alunos problemáticos, quando apresentarem certos comportamentos, como, por exemplo, o aluno inquieto, na sala de aula.

Outro exemplo que poderemos citar, que é vivenciado com freqüência, é a falta de concentração nas aulas, isso pode ser fruto de dificuldades enfrentadas em casa, daí a importância do tipo de relacionamento estabelecido em sala de aula, pois se o educador compreender as necessidades da criança poderá ajudá-la no seu desenvolvimento, além disso, poderá contribuir para a permanência destas em sala de aula.

Podemos acrescentar, ainda, que tudo que envolve os alunos repercute de maneira direta em sua aprendizagem. Sendo o aluno sujeito do processo de ensino-aprendizagem a educação escolar deve levar em consideração a capacidade que o aluno tem de refletir, construir respostas sobre seus objetivos e para isso o auxílio do professor é de fundamental importância, já que são sujeitos capazes de articular diversos tipos de conhecimentos.

Olhando a educação por esse ângulo uma boa relação mantida entre o professor e o aluno poderá contribuir de forma positiva para a qualidade da aprendizagem, pois através da interação na sala de aula o conhecimento é construído, reconstruído e compartilhado. Sendo assim, os vínculos estabelecidos entre professor-aluno podem contribuir para o desenvolvimento pessoal e intelectual dos alunos.

O trabalho docente, executado pelo professor, exige competência no que diz respeito à forma de se relacionar com o aluno. A intenção com estas ações é transformar a sala de aula em um espaço prazeroso, vivo e agradável, ou seja, a sala deve ser um ambiente que ofereça estímulo para a permanência dos alunos neste ambiente, pois

O bom professor é o que consegue, enquanto fala trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos não cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas. (FREIRE, 1996, p.96)

Podemos perceber a importância do clima estabelecido pelo professor para com seu aluno em sala de aula como uma forma de manter uma boa interação como também um bom relacionamento entre ambos. Além disso, ele estará fazendo com que o aluno se sinta útil e interessado em suas aulas, já que o desinteresse é um dos fatores que leva a criança a evadir-se da escola.

## **Procedimento Metodológico**

Todo processo de aprendizagem deve ser visto como algo contínuo, inacabado. Sendo o professor um dos responsáveis pelo desenvolvimento da aprendizagem da criança, este precisa acompanhar com precisão como é sua atuação enquanto educador, pois educar é uma forma de relação humana. Neste sentido, podemos ver que o papel do professor é, em parte, determinante para que a criança possa permanecer ou não em sala de aula, uma vez que, a relação professor-aluno pode ser de grande relevância para evitar que alunos venham a evadirem-se da escola.

A visita a uma instituição pública de ensino nos possibilitou um contato prévio com o corpo docente e o corpo discente, levando-nos a fazer uma breve observação nos trabalhos desenvolvidos na escola. Com esta observação pudemos perceber que o educador poderia influenciar na permanência ou desistência destes alunos. A partir da observação delineamos nosso objeto de estudo.

Quando delineamos nosso foco de estudo através do projeto de pesquisa, surgiu a necessidade de buscarmos uma forma de investigar este objeto, tal forma deve dar subsídio à investigação além de possibilitar uma aproximação com o que desejamos pesquisar. Para tanto, precisamos de um embasamento teórico, bem como de questionamentos que nos leve ao conhecimento desejado, porque é “[...] Esse questionamento é que nos permite ultrapassar a simples descoberta para, através da criatividade, produzir conhecimentos”. (NETO, 1994, p.52).

Com o intuito de responder ao problema de pesquisa: de que forma a relação professor aluno influencia na vida escolar de crianças do 5ºano do Ensino Fundamental I, escolhemos como instrumento de pesquisa a observação em sala de aula e a entrevista semiestruturada. Para realizarmos a entrevista fomos à escola campo de estágio, ter uma conversa com a professora do 5º ano do Ensino Fundamental I, sobre a possibilidade de entrevistarmos alguns

alunos da turma. Explicamos que a escolha dos alunos poderia ser feita através de sorteio, ou de forma aleatória.

Dessa forma a professora selecionou os alunos de forma aleatória, foram cinco crianças, todas do sexo feminino, com faixa etária, entre 10 a 12 anos de idade, todos residem na zona urbana da cidade de triunfo – PB.

O primeiro contato com as participantes da pesquisa foi bem proveitoso. Conversamos com elas no pátio da escola, durante toda a conversa tentamos deixá-las a vontade e aos poucos explicamos o motivo pelo qual estávamos na escola. Este diálogo possibilitou um conhecimento prévio daquelas alunas. Todas elas afirmam gostar de atividades que envolvam brincadeiras, desenhos, gravuras, etc. Uma questão a ser pautada com destaque é que todas já repetiram de ano, umas no 2º ano e outras no 3º ano do Ensino Fundamental I. Os motivos que levaram estas alunas a repetirem o ano letivo está relacionado a desinteresse, falta de atenção as aulas, falta de motivação, pois estas crianças afirmaram que não gostavam de estudar, não gostavam das aulas.

### **Delineando uma análise**

Apresentaremos, neste tópico, resumidamente, alguns dados coletados através da entrevista semiestruturada, o posicionamento das participantes da pesquisa.

A educação é considerada como um fenômeno social e universal, por isso a prática educativa deve propiciar aos indivíduos conhecimentos e experiências culturais que possibilite a atuação destes indivíduos no meio social no qual estão inseridos, uma vez que, com a prática educativa eles poderão ser sujeitos ativos e transformadores em seu meio social.

O trabalho docente é bastante relevante no processo formativo dos indivíduos, mesmo que haja em meio a este processo alguns conflitos e contradições nas formas de convivência humana, já que cada um tem suas crenças seus valores e isso pode ser um dos motivos que levam a tais conflitos, tudo isso é visto nas relações estabelecidas também no ambiente educacional. Neste sentido, através do trabalho docente podemos estabelecer uma relação harmoniosa que possibilite uma boa relação entre professor-aluno na sala de aula.

Assim, o trabalho docente tem grande relevância no processo educativo, pois para se ter uma aprendizagem satisfatória é necessário que haja um bom relacionamento entre professor e aluno. Dependendo da interação existente no ambiente escolar, poderá existir meio para amenizarmos alguns problemas existentes no processo de ensino-aprendizagem, especialmente considerando a evasão escolar que tem afetado inúmeras Instituições escolares.

Com o intuito de compreendermos como se dá a relação professor-aluno e qual sua importância para a permanência ou desistência de alunos na sala de aula, visitamos uma escola municipal e juntamente com a professora escolhemos cinco crianças para conversarmos sobre relação professor-aluno.

A princípio elas sentiram-se tímidas com nossa presença, mas fizemos o possível para que se sentissem à vontade. Cinco meninas se dispuseram a conversar conosco, Ana, Bia, Mia, Eloisa e Maria, nomes fictícios. O contato com as participantes ocorreu de maneira satisfatória.

Ao indagarmos se as participantes gostam da escola que freqüentam, a maioria afirmou gostar. Quando indagamos o porquê as respostas foram bem semelhantes, isso podemos ver em suas falas quando dizem

Eu gosto. Porque gosto das professoras, porque elas sabem explicar as provas. Gosto da diretora e de todos que trabalham na escola. Gosto de conversar e brincar com meus amigos (ANA)

Gosto. Porque toda sexta tem brincadeiras e desenhos (BIA)

Gosto. Porque é bom estudar, sem estudar não se consegue nada, gosto da escola [...]

(MIA)

Gosto. Porque eu gosto da professora, gosto de ler escrever [...] (ELOISA)

Gosto. Porque às vezes gosto de fazer as atividades e às vezes não, faço para não baixar nota. (MARIA)

As respostas se assemelham quando os motivos que as fazem gostar da escola está na maioria voltada para as professoras e o gosto pelas brincadeiras. Tais respostas são favoráveis para percebermos o quanto o trabalho do professor em sala de aula é importante para despertar na criança o interesse por aprender. Neste sentido, o despertar para aprendizagem está relacionado as relações estabelecidas na sala de aula, pois é nela que o conhecimento se constrói. Assim

O trabalho educacional inclui as intenções para que os alunos aprendam a respeitar diferenças, a estabelecer vínculos de confiança e uma prática cooperativa e solidária (PCNs, 2001, p.101)

Através da vivência em sala de aula são construídos vínculos entre educador e o educando. Este tipo de relação é construída e conquistada mediante a prática educativa voltada para uma vivência a qual haja cooperação entre os indivíduos, que seja despertado e apreendido valores como: respeito e solidariedade. Não se pode ter uma relação professor-aluno satisfatória nem tão pouco recíproca sem colocar estes valores em prática. Havendo reciprocidade entre educador e educando, de forma significativa, será possível promover uma boa aprendizagem. Estas relações são estabelecidas com mais êxito na sala de aula.

É neste sentido que se constitui o trabalho docente. Na sala de aula são vivenciadas emoções, sentimentos, momentos de tristezas, angústias e incertezas, isso pode acarretar alguns problemas para os indivíduos. O educador necessita desenvolver um trabalho diferenciado mediante as variações de comportamento desenvolvidas pelos educandos. Para reforçar esse posicionamento, vimos que “A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente da permanência do hoje”. (FREIRE, 1996, p.143)

A prática educativa não pode ser para o professor apenas um trabalho que sirva para cumprir seus deveres, mas precisa ser antes de tudo uma prática humana, voltada para a consideração de sentimentos e emoções, desejos e sonhos, afinal, estamos lidando com seres humanos, inseridos no contexto educacional buscando o conhecimento.

Quando o educador tem este cuidado com seu educando estará propiciando o desenvolvimento de uma dinâmica relacional escola, além disso, estará promovendo o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Esta dinâmica relacional na escola se dá através de uma boa relação entre o professor e os alunos, pois

Na sala de aula, a especificidade da relação professor-aluno precisa ser mais bem compreendida, enquanto aspecto do desenvolvimento dos atores da prática social da educação. Essas relações pessoais/interpessoais e sociais têm em sua origem a preocupação pedagógica educativa. (PLACCO, 2002, p.8)

Neste sentido, poderemos considerar a partir das brincadeiras a vivência dessas relações, uma vez que, dependendo da brincadeira o professor poderá observar alguns traços da personalidade e do desenvolvimento social da criança, com os jogos, os professores poderão desenvolver habilidades de pensamento, desenvolvimento físico dos alunos, eles servirão para seu cotidiano e sua vida social, além disso, dependendo da brincadeira ou dos jogos podemos trabalhar as relações pessoais, possibilitando um trabalho educativo capaz de promover o desenvolvimento dos atores desta prática.

## **Considerações finais**

No decorrer deste trabalho pudemos perceber que dentre os motivos que levam à evasão escolar, mais constante são: o desinteresse, desmotivação e problemas de relacionamento com os professores. Desta forma, a influência da relação professor-aluno tem grande relevância para que este permaneça ou não em sala de aula, uma vez que esta relação é um dos aspectos referentes a prática docente e que poderá favorecer o desenvolvimento do aluno.

Se o professor não conseguir desenvolver um bom trabalho, a criança tende a se sentir desestimulada para freqüentar a aula e sentirá dificuldades com as atividades propostas. Na sala de aula é o professor que medeia à relação do aluno com a matéria, e poderá possibilitar uma convivência harmoniosa, dando ênfase aos sentimentos e desejos das crianças, ao mesmo tempo em que impõe limites, ele estará fazendo com que a criança se sinta bem no ambiente escolar.

Caberá ao educador adaptar as atividades conforme a necessidade do aluno e fazer com que ele possa interagir e participar nas tarefas em sala de aula. Enfim, trabalhar com conteúdos que sejam significativos, isso é preponderante para a concentração e atenção dos alunos. Envolvê-los nas tarefas faz com que se sintam mais interessados nas aulas e quem sabe fará com que a evasão escolar, problema que afeta as escolas Brasileiras, seja amenizada.

## **Referências Bibliográficas**

CHAVES, Eneida Maria. IN. Educação em revista, saberes docentes em construção: analisando a concepção de aprendizagem de alfabetizadores. Belo horizonte, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Cartas a Cristina; reflexões sobre minha vida e minha práxis.** São Paulo: Unesp, 2003.

IBGE, **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.** Censo Demográfico de 2000. Documento dos micro dados da amostra 2º Ed. Rio de Janeiro. 2003.

KULLOK, Maisa Gomes Brandão. Relação **professor-aluno: contribuições à prática docente.** Maceió. EDUFAL, 2002.

LIBANEO, Jose Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Cortez, São Paulo, 2003.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3 ed. Brasília: A Secretaria, 2001.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **Relações interpessoais em sala de aula e desenvolvimento pessoal de aluno e professor.** São Paulo, Brasil, Loyola, 2002.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola:** uma perspectiva social. 16ª Edição. Ed. Ática 1999.

SOUZA NETO, Manoel Fernandes de. **A aula.** texto digitado. 1999.

[http: WWW. norte.com.br/noticia](http://WWW.norte.com.br/noticia). Acessado em: 03 de Janeiro de 2010.

# **TRABALHO E CONSTITUIÇÃO DO SER SOCIAL:UMA INCURSÃO NA ONTOLOGIA LUKACSIANA**

MARTEANA FERREIRA DE LIMA

(Doutoranda em Educação)

[marteanaf1@yahoo.com.br](mailto:marteanaf1@yahoo.com.br) – URCA/UFC

## **INTRODUÇÃO**

A concepção do trabalho como fundamento ontológico do ser social, recuperada no legado marxiano por György Lukács, é o objeto central da discussão efetivada neste texto. Realizando uma incursão na Ontologia de Lukács, especialmente no capítulo O Trabalho, este estudo tem como objetivo principal discutir a relação entre o trabalho e a constituição do ser social, além de demonstrar a compreensão lukacsiana acerca do pensamento marxiano como a elaboração dos lineamentos de uma ontologia histórico-materialista, superando o idealismo lógico-ontológico de Hegel. Nesse sentido, o texto destaca, conforme a compreensão marxiana/lukacsiana, o caráter imanente e histórico da substancialidade do ser social como processo cujo principal sujeito é o próprio homem; analisa a relação entre subjetividade e objetividade inaugurada no trabalho; apresenta as diferentes esferas ontológicas do ser e a relação que se estabelece entre elas e, por fim, discute o processo de complexificação do ser social a partir do salto ontológico que deu origem a esta esfera.

### **1. A ONTOLOGIA DO SER SOCIAL**

Embora admita que, na história da filosofia, “raramente o marxismo foi entendido como uma ontologia”, em sua obra de maturidade, Lukács vem, justamente, expurgar do pensamento marxiano toda interpretação determinista e economicista e “mostrar como o elemento filosoficamente resolutivo na ação de Marx consistiu em ter esboçado os lineamentos de uma ontologia histórico-materialista, superando teórica e praticamente o idealismo lógico-ontológico de Hegel” (1978, p. 2). E, de fato, já nos Manuscritos econômico-filosóficos (MARX, 2006a), encontramos, como afirma Tonet (2005, p. 55), “um esboço das linhas fundamentais de uma ontologia do ser social”.

Na concepção de Lukács (1978, p. 2), “Hegel foi um preparador nesse domínio, na medida em que concebeu a seu modo a ontologia como uma história”. No entanto, o caráter lógico-dedutivo atribuído ao desenvolvimento histórico e a presença de teleologia nesse devir, conforme a “expressão abstrata, lógica, especulativa para o movimento da história” (MARX, 2006a, p. 118, grifos no original) encontrada por Hegel, foram afastados pela ontologia marxiana com seu “ato materialista de „repor sobre os próprios pés“” (LUKÁCS, 1978, p. 2). Compreendendo o homem como ser abstrato pensante, consciência-de-si, e sua ação como a exteriorização desta consciência-de-si que põe a coisidade, sua essência objetiva

exteriorizada, Hegel apreende a história humana abstratamente. A ontologia marxiana, ao contrário, por sua essência histórico-materialista, parte da materialidade, do ser efetivo, objetivo, tomado como parte movente e movida de um complexo de relações concretas. Por isso, afirma Marx (2006a, p. 126-127):

Quando o homem efetivo, corpóreo, com os pés bem firmes sobre a terra, aspirando e expirando suas forças naturais, assenta suas forças essenciais objetivas e efetivas como objetos estranhos mediante sua exteriorização (*Entäusserung*), este [ato de] assentar não é o sujeito; é a subjetividade de forças essenciais objetivas, cuja ação, por isso, tem também que ser objetiva. O ser objetivo atua objetivamente e não atuaria objetivamente se o objetivo (*Gegenständliche*) não estivesse posto em sua determinação essencial. (grifos no original).

O ponto de partida da ontologia marxiana, afastando-se vigorosamente da concepção abstrata do espírito ou consciência-de-si hegeliana atém-se, portanto, ao próprio homem. Não o ser abstrato pensante e sim o homem efetivo, corpóreo, histórico, inserido num complexo concreto. O homem, cujas forças naturais, objetivas e efetivas produzem objetos igualmente objetivos, frutos da objetivação do sujeito. Objetos com legalidade própria e distintos da subjetividade que os pôs, uma vez que o ato de assentar não é o sujeito. Nessa distinção fundamental entre sujeito e objeto delineia-se, também, a relação entre subjetividade e objetividade. O ato materialista da ontologia marxiana não repousa na negação ou secundarização da subjetividade. Superando a dicotomia estabelecida entre materialismo e idealismo, Marx “vai encontrar no ato que dá origem ao ser social a natureza e a unidade originária entre subjetividade e objetividade” (TONET, 2005, p. 54), compreendidas como momentos de uma unidade indissolúvel. Assim, é o quantum de subjetividade objetivada na objetividade que garante essa articulação indissolúvel entre consciência e realidade. Romper com o idealismo hegeliano não significou, para Marx, negar a subjetividade, mas reconhecer a participação ativa que ela tem nos processos de objetivação. Mesmo em sua legalidade própria, o objeto guarda um quantum de subjetividade, é fruto da subjetividade de forças essenciais objetivas.

Para Marx (2006a, p. 123), “a grandeza da „Fenomenologia“ hegeliana [...] é que comprehende a essência do trabalho e concebe o homem objetivo, verdadeiro, porque homem efetivo, como o resultado de seu próprio trabalho” (grifos no original). O reconhecimento da autoprodução do homem através do trabalho, embora não tenha anulado o caráter idealista do pensamento hegeliano – pois “o trabalho que Hegel conhece e reconhece é o abstratamente espiritual” (idem, p. 124) –, é o anúncio da radical historicidade do ser social. A compreensão da história humana em Marx difere da concepção hegeliana, pois afasta todo elemento teleológico – não há um espírito absoluto, uma mão invisível ou um Deus entrelaçando os fios da evolução histórica – e afirma:

E como tudo o que é natural tem de começar, assim também o homem tem como seu ato de gênese a história, que é, porém, para ele, uma [história] sabida e, por isso, enquanto ato de gênese com consciência, é ato de gênese que se supra-sume (*sich aufhebender Entstehungsakt*). A história é a verdadeira história natural do homem. (idem, p.128, grifos no original)

Em consonância com a concepção marxiana, Lukács “concebe a substancialidade do mundo dos homens como resultado exclusivo da ação dos homens, enquanto indivíduos e enquanto gênero humano”. (LESSA, 2002, p. 65). Na compreensão lukacsiana, o real é uma síntese da essência e do fenômeno. Cada ato individual é uma manifestação não apenas fenomênica, mas relaciona-se diretamente com a essência humana. Não há em Lukács a compreensão da essência como algo circunscrito ao âmbito da generalidade, determinando

formas específicas de individualidades portadoras do caráter fenomênico. Por serem processualidades históricas, essência e fenômeno comparecem tanto nas ações individuais

como na totalidade do complexo social. A essência humana apresenta-se no gênero humano e em cada homem singular, em cada materialização da individualidade do ser social.

O fundamento ontológico do devir-humano dos homens, conforme a concepção marxiana/lukacsiana, reside nas ações humanas, tem caráter imanente. Os homens fazem a sua história porque são seres sociais, cuja realização de posições causais tem caráter consciente. Atribui-se à consciência humana, portanto, um papel ativo, imprescindível no processo de gênese e de reprodução do ser social. Assim, o devir-humano dos homens delineia-se como resultado de atos individuais e coletivos teleologicamente postos que, uma vez objetivados, tornam-se causalidade posta e compõem o complexo social, o qual não é teleologicamente orientado. Portanto, embora os homens façam a sua própria história, através das objetivações de prévias-ideações, a causalidade posta por seus atos não perde o caráter de causalidade, pois não há qualquer força ou ser transcendente que dirija a história humana – o mesmo ocorrendo em relação à evolução da natureza. Nos atos humanos singulares e coletivos, necessariamente, comparece a teleologia; mas a totalidade social, mesmo fruto dos liames efetivados por esses atos singulares e/ou coletivos enquanto objetivações de prévias-ideações, não se compõe de teleologia, é pura causalidade – embora posta. Nesse sentido, natureza e sociedade guardam semelhança: ambas se traduzem em causalidade, embora aquela seja dada e esta seja posta pelo trabalho e inaugure uma história diferente da evolução histórica própria da natureza.

## 2. O TRABALHO: CATEGORIA FUNDANTE DO SER SOCIAL

O trabalho, ato gênese da humanidade do homem, ao realizar a ruptura com o âmbito estrito da naturalidade, inaugura a história humana como resultante das relações sociais efetivadas pelos próprios homens. N“*A Ideologia Alemã*, esse fato é confirmado pela assertiva de Marx (2007, p. 87): “O primeiro pressuposto de toda a história humana é, naturalmente, a existência de indivíduos humanos vivos”. Assim,

o primeiro pressuposto de toda a existência humana e também, portanto, de toda a história, a saber, [é] o pressuposto de que os homens têm de estar em condições de viver para poder “fazer história”. Mas, para viver, precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos. (MARX, idem, p. 32-33)

A ação realizada no sentido de atender a esses carecimentos tem caráter ineliminável para a existência humana porque o homem,

como ser natural vivo, está, por um lado, munido de forças naturais, de forças vitais, é um ser natural ativo; estas forças existem nele como possibilidades e capacidades (*Anlagen und Fähigkeiten*), como pulsões; por outro, enquanto ser natural, corpóreo, sensível, objetivo, ele é um ser que sofre, dependente e limitado, assim como o animal e a planta, isto é, os objetos de suas pulsões existem fora dele, como objetos independentes dele. (MARX, 2006a, p. 127, grifos no original)

No processo histórico de autoprodução do homem, o atendimento aos seus carecimentos vitais é realizado pela ação do próprio homem sobre o meio com o qual interage. Através das suas forças naturais, atua sobre a realidade objetiva, extraíndo dela os objetos de seus

carecimentos. A produção da própria vida material depende da capacidade de dar respostas e é através do movimento empreendido com essa finalidade que os seres humanos mantêm-se vivos. O ato de responder e a própria resposta encerram em si a possibilidade de gerar novos carecimentos, novas necessidades, e impulsionar novas respostas, realizando um movimento ininterrupto de auto-formação humana. Para Marx (2007, p. 33), “esta produção de novas necessidades constitui o primeiro ato histórico”.

Ao responder aos carecimentos que se lhes apresentam, os seres humanos transformam a natureza – “matéria na qual o seu trabalho se efetiva, na qual [o trabalho] é ativo, [e] a partir da qual e por meio da qual [o trabalho] produz” (MARX, 2006a, p. 81) –. Nesse sentido, conforme Lukács (1978, p. 5), “com justa razão se pode designar o homem que trabalha, ou seja, o animal tornado homem através do trabalho, como um ser que dá respostas. Com efeito, é inegável que toda atividade laborativa surge como solução de resposta ao carecimento que a provoca”. Sendo assim, a princípio, todo o trabalho realizado é impulsionado por esses carecimentos. Mas, como já sinalizamos, a própria ação de responder e a resposta produzida são capazes de gerar novas necessidades e implicar num movimento crescente de complexificação da atividade humana, ou seja, o trabalho tem na sua essência a capacidade de lançar o homem para além da sua própria efetivação. A transformação da natureza através do trabalho possibilita a criação de algo novo, completamente inexistente no âmbito natural biológico. O processo de criação do novo, inaugurado pelo trabalho, não se restringe à produção de objetos, pois, ao transformar o meio natural, o trabalho age sobre o próprio homem, transformando-o de ser biológico em ser social. Desta forma, da atividade vital do homem origina-se uma nova esfera do ser.

Para Lukács, “a estrutura fundamental do ser [revela] três grandes formas fundamentais: inorgânica, orgânica e social”. (1969, p. 20). A constituição do homem como ser social, embora consista numa ruptura<sup>1</sup> com a esfera meramente orgânica do ser, não significa a eliminação das esferas ontológicas das quais se originou. Assim, para captar sua especificidade é preciso compreender “que um ser social só pode surgir e se desenvolver sobre a base de um ser orgânico e que esse último pode fazer o mesmo apenas sobre a base do ser inorgânico”. (LUKÁCS, 1978, p. 3). A relação entre as esferas ontológicas do ser é ineliminável. Por isso, o homem não perde o caráter biológico, não anula o vínculo com o mundo natural, uma vez que, como afirma Marx (2006a, p. 84):

A natureza é o corpo inorgânico do homem, a saber, a natureza enquanto ela mesma não é corpo humano. O homem vive da natureza significa: a natureza é o seu corpo, com o qual ele tem de ficar num processo contínuo para não morrer. Que a vida física e mental do homem está interconectada com a natureza não tem outro sentido senão que a natureza está interconectada consigo mesma, pois o homem é uma parte da natureza. (grifos no original)

1 Na compreensão de Lukács (1981, p. 17-18), “todo salto implica uma mudança qualitativa e estrutural do ser, onde a fase inicial certamente contém em si determinadas premissas e possibilidades das fases sucessivas e superiores, mas estas não podem desenvolver-se a partir daquela numa simples e retilínea continuidade. A essência do salto é constituída por essa ruptura com a continuidade normal do desenvolvimento e não pelo nascimento, de forma imediata ou gradual, no tempo, da nova forma de ser.” A afirmação desse caráter de ruptura do salto ontológico é imprescindível para a adequada compreensão do ser social e para a análise dos complexos que com ele emergem.

O trabalho só se realiza na mediação com a natureza, pois “O trabalhador nada pode criar sem a natureza, sem o mundo exterior sensível (*sinnlich*)” (MARX, idem, p. 81, grifos no original). Isso não significa, no entanto, que a natureza possa ser erigida em fundamento da reprodução do ser social. Esse fundamento é o trabalho que, enquanto categoria social, assume o momento predominante. Os processos físico-químicos puramente inorgânicos não cessam de se efetivarem em todos os níveis. Há de se considerar, todavia, que, na esfera ontológica do ser orgânico, é a reprodução biológica o momento predominante; é ela quem preside a processualidade, mesmo quando se tratam de transformações de cunho inorgânico. O ser social, cujo momento predominante repousa no trabalho, não perde o liame ontológico com as demais esferas, produzindo como resultado um caráter unitário do ser em geral.

O trabalho é, conforme Lukács (1978, p. 4), “base dinâmico-estruturante de um novo tipo de ser” e nasce a partir de um “determinado grau de desenvolvimento do processo de reprodução orgânica”. A passagem da dinâmica de transformar-se no outro – própria da esfera inorgânica do ser – para o movimento de repor-o-mesmo – fundamento da reprodução na esfera orgânica – consiste no ponto inicial de um processo de complexificação da nova forma de ser biológico. O aperfeiçoamento do ser biológico – através do processo de desenvolvimento de formas superiores – pode ser compreendido como condição precípua para o surgimento do ser social. O salto ontológico, engendrado sobre a base orgânica, requer certo desenvolvimento do ser biológico como fundamento para o surgimento do trabalho enquanto especificidade humana. Como afirma Lukács (1969, p. 20),

um salto pode durar milhões de anos, com vários pulos para a frente, recaídas, e assim por diante, e creio que no mundo animal mais evoluído houve vários impulsos na direção da organização social, depois efetivamente realizada numa espécie de macaco, a partir da qual, gradualmente se formou o homo sapiens. (grifos no original)

Desta forma, compreendemos que a hominização resulta do processo de evolução natural, em cujo bojo se produziu a espécie homo sapiens. Constitui-se, portanto, a partir de um conjunto de transformações de caráter biológico, circunscrito à esfera orgânica do ser. Por manterem o vínculo com o caráter natural, essas transformações não operam a ruptura necessária para se inaugurar uma nova esfera ontológica do ser. Entretanto, o aperfeiçoamento do ser orgânico – através do processo de desenvolvimento de formas superiores – pode ser compreendido como condição precípua para o surgimento do ser social. Como já pontuamos, na concepção de Lukács, esse desenvolvimento é imprescindível para que o salto ontológico possa se realizar, rompendo com a esfera orgânica e inaugurando o ser social, a partir do trabalho como especificidade humana.

Convém lembrar que Engels (1979, p. 219), expressando-se em termos afins, já afirmara ser o gênero humano “fruto de um processo lento e gradual de transformações”, relatando que

Centenas de milhares de anos, na história da Terra /.../ seguramente se passaram antes que, de um bando de macacos que trepavam às árvores, surgisse uma sociedade de seres humanos. Mas, finalmente, esta se organizou. E que voltamos a encontrar como diferença característica entre aquêle bando de macacos e o gênero humano? O trabalho.

Cabe observar que a ação de transformar a realidade também é desenvolvida na esfera orgânica do ser. Isso significa que o animal também transforma o meio; no entanto, ele não se separa da sua ação ou do seu produto. Já o ser social tem sua ação sobre a realidade e sobre si mesmo caracterizada como o trabalho, atividade especificamente humana, cuja essência é

efetivar-se como atividade livre e consciente. É necessário esclarecer que, ao afirmarmos a essência livre do trabalho, estamos considerando o caráter alternativo da objetivação. No fato de que todo pôr teleológico repousa sobre uma escolha entre alternativas se encontra, tanto para Marx como para Lukács, o fundamento para a liberdade humana. Isso não significa que o trabalho, nas diversas formas de configuração concretas em cada modelo de sociabilidade, apresente-se, para os seres humanos, como atividade livre. As relações de exploração sob as quais o trabalho é efetivado em determinadas sociedades concretas, coloca-o como uma forma de aprisionamento e não de fundamento para a liberdade. Entretanto, neste ponto da nossa discussão, consideramos o trabalho a partir de uma compreensão ontológica e nesta, sem dúvida, podemos encontrar o fundamento para a liberdade. Nesse sentido ontológico, afirma Marx (2006a, p. 83-84),

O homem é um ser genérico (*Gattungswesen*), não somente quando prática e teoricamente faz do gênero, tanto do seu próprio quanto do restante das coisas, o seu objeto, mas também – e isto é somente uma outra expressão da mesma coisa – quando se relaciona consigo mesmo como [com] o gênero vivo, presente, quando se relaciona consigo mesmo como [com] um ser universal, [e] por isso livre. (grifos no original).

Diferente da hominização, o processo de humanização do homem foi mediatisado pela atividade livre e consciente, pela especificidade do trabalho humano. A atividade humana realiza-se como uma ação vinculada a um fim, atividade prevista, cujo objetivo já se apresenta delineado, antes da sua efetivação, como uma idéia prévia. Embora os animais atuem sobre a realidade e a transformem, essa ação não se dá de forma intencional ou consciente; as transformações realizadas pelos animais se estabelecem simplesmente pela sua presença, numa relação que não perde – sob hipótese alguma – a estreita vinculação biológica. O animal não se separa da sua ação ou do seu produto. “O animal é imediatamente um com a sua atividade vital. Não se distingue dela. É ela” (MARX, idem, p. 84, grifos no original).

Embora possa desempenhar atividades mais complexas, em consequência do processo de aperfeiçoamento da própria esfera orgânica, não se observa na ação animal o rompimento com essa esfera<sup>2</sup>. O animal continua produzindo apenas a si mesmo – reponde-o-mesmo. Até quando observamos exemplos de organização e divisão da atividade, como aquelas constituídas por abelhas ou formigas, constatamos que toda a atividade desenvolvida se processa a partir de uma determinação biológica, seguindo o padrão desenhado para sua espécie e que lhe foi transmitido por herança genética. Aqui, comprehende-se perfeitamente a essência da célebre passagem de Marx (2006b, p. 211-212), quando pressupõe o trabalho na forma exclusivamente humana e afirma:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colméia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade.

2 Lukács (1981, p. 37), em relação a essa questão, ressalta: “Naturalmente também os animais têm uma relação – que se torna cada vez mais complexa e finalmente é mediada por uma forma de consciência – com o seu ambiente. Uma vez, porém, que isso permanece restrito ao

biológico, jamais pode dar-se para eles, como ao invés para os homens, uma tal separação e um tal confrontamento entre sujeito e objeto.”

O caráter livre, consciente e, predominantemente, social impresso no trabalho humano diferencia-o da atividade realizada pelos animais em geral e lança o homem para além da esfera meramente biológica. Enquanto ser social, o homem imprime sobre a natureza a sua vontade, desenvolve suas ações a partir de um projeto pré-idealizado, pois figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. Atua no sentido de alcançar seu objetivo, imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, adaptando a natureza aos seus desígnios, enquanto o animal apenas adapta-se à natureza. A diferença fundamental, portanto, entre o trabalho especificamente humano e a ação empreendida pelos animais para garantir sua sobrevivência consiste na participação ativa da consciência no trabalho humano, enquanto, entre os animais, a consciência, em sentido ontológico, não passa de um epifenômeno. Mesmo quando o trabalho humano se realiza de forma mecânica, repetitiva, automática, isso não significa ausência de consciência. Lukács (1981) não deixa margem a dúvidas ao explicitar essa categoria indicando que, mesmo quando a atividade é realizada nos termos citados, isso não significa que o processo de internalização e aprendizagem dessa atividade tenham prescindido da consciência. Além disso, destaca, também, que a qualquer momento essa ação mecânica, repetitiva, automática pode ser conscientizada. O ato de dirigir é um exemplo claro. Durante o processo de aprendizagem, para serem desempenhadas, as ações precisam de uma orientação consciente; à medida que se dá a internalização dessas ações, elas tornam-se autônomas, “inconscientes”; mas, sempre que quiser, o sujeito pode pensar as ações que realiza, tomando consciência delas.

A relação indissolúvel entre consciência e realidade – afirmada acima – evidencia-se, também, nesta nova configuração da consciência no plano ontológico. Entre os animais, a consciência permanece como elemento natural – no máximo, apresenta-se como diferenciações e complexificações que, por mais refinadas, não perdem o caráter biológico. Quanto ao homem, o trabalho produz um resultado bem diferente. Nessa perspectiva, é importante considerar que, para Lukács (1978, p. 4),

A essência do trabalho consiste precisamente em ir além dessa fixação dos seres vivos na competição biológica com seu mundo ambiente. O momento essencialmente separatório é constituído não pela fabricação de produtos, mas pelo papel da consciência, a qual, precisamente aqui, deixa de ser mero epifenômeno da reprodução biológica: o produto, diz Marx, é um resultado que no início do processo existia “já na representação do trabalhador”, isto é, de modo ideal.

A possibilidade de o ser social romper com a esfera orgânica resulta, assim, da constituição do trabalho humano como atividade conscientemente mediada; atividade que contém em si dois momentos, a prévia-ideação e a objetivação. Antes de realizar seu intento, antes de produzir, o homem já idealizou o resultado em sua mente. Muito embora haja uma distância entre o objeto pensado, idealizado e o objeto produzido, objetivado, essa configuração do trabalho humano possibilita um avanço extremamente significativo em relação à mera ação efetivada pelo animal. Através da atividade livre e consciente, o homem cria um mundo objetivo, ao transformar a natureza conforme sua vontade, e produz a si mesmo como ser genérico. Diferente do animal, preso nos liames biológicos da sua existência orgânica,

O homem faz da sua atividade vital mesma um objeto da sua vontade e da sua consciência. Ele tem atividade vital consciente. Esta não é uma determinidade (*Bestimmtheit*) com a qual

ele coincide imediatamente. A atividade vital consciente distingue o homem imediatamente da atividade vital animal. Justamente, [e] só por isso, ele é um ser genérico. Ou ele somente é um ser consciente, isto é, a sua própria vida lhe é objeto, precisamente porque é um ser genérico. Eis por que a sua atividade é atividade livre. (MARX, 2006a, p. 84, grifos no original).

À medida que trabalha, o homem transforma a causalidade dada em causalidade posta; a objetivação do pôr teleológico realizada efetiva não apenas a criação da sua individualidade, mas o mantém em relação direta com o gênero, efetiva também a generalidade humana. Por isso

na elaboração do mundo objetivo [é que] o homem se confirma, em primeiro lugar e efetivamente, como ser genérico. Esta produção é a sua vida genérica operativa. Através dela a natureza aparece como a sua obra e a sua efetividade (*Wirklichkeit*). O objeto do trabalho é portanto a objetivação da vida genérica do homem: quanto o homem se duplica não apenas na consciência, intelectual[mente], mas operativa, efetiva[mente], contemplando-se, por isso, a si mesmo num mundo criado por ele. (MARX, idem, p. 85, grifos no original)

O homem reconhece na causalidade posta a objetivação que realizou. E reconhece justamente porque não há identidade entre sujeito e objeto. O objeto criado tem uma legalidade própria, existe fora e se distingue do sujeito. Ao reconhecer no objeto a sua obra, o homem relaciona-se com o gênero humano através da relação que experimenta consigo mesmo, pelo processo de exteriorização que se realiza mediante o trabalho.

Como vimos analisando, o trabalho, numa análise ontológica, é considerado o elemento fundante do ser social. Enquanto atividade consciente, o trabalho permite que o homem não apenas se distinga dos demais animais, mas separe-se do objeto que produz e tenha a si próprio como objeto, tenha consciência de si e da sua ação. O homem torna-se, por isso, um ser genérico. Um ser que mantém uma relação consciente com o próprio gênero, que se reconhece como ser partícipe desse gênero.

Afirmar o trabalho como categoria fundante do ser social não significa entender que haja uma separação cronológica entre o trabalho e outros complexos do ser social, como a linguagem e a consciência – cuja efetivação derivou do salto ontológico que rompeu com a esfera natural e inaugurou a sociabilidade humana. Dada a importância assumida pela consciência no complexo do trabalho – ao superar o caráter epifenomênico que lhe é peculiar nos animais superiores –, como elemento ativo e essencial, é impossível imaginá-la como produto secundário do trabalho. A centralidade ontológica do trabalho precisa ser compreendida, à luz da análise lukacsiana, nos termos de uma filosofia evolutiva materialista, para a qual “o produto tardio não é jamais necessariamente um produto de menor valor ontológico” (LUKÁCS, 1978, p. 3). Dessa forma, sob a correta apreensão do significado do trabalho, é possível compreender sua relação com outros complexos, sem desvalorizá-los ou secundarizá-los e, ao mesmo tempo, não permitir um caráter contraditório – fruto de equívocos teóricos – acerca do aspecto essencial do trabalho: fundar o ser social. Momento predominante, na relação ontológica, não é sinônimo de cronologicamente anterior. A longa citação de Lukács se faz necessária para dirimir quaisquer equívocos de interpretação acerca desse importante aspecto do trabalho, em relação à compreensão do complexo concreto da sociabilidade:

todas as outras categorias desta forma de ser têm, essencialmente, já um caráter social; suas propriedades e seus modos de operar somente se desdobram no ser social já constituído; as

suas manifestações, ainda que sejam extremamente primitivas, pressupõem sempre o salto como já acontecido. Somente o trabalho tem, como sua essência ontológica, um declarado caráter intermediário: por sua essência ele é uma inter-relação entre homem (sociedade) e natureza, tanto inorgânica (instrumentos, matérias-primas, objetos do trabalho etc.) como orgânica, inter-relação que [...] antes de mais nada assinala a passagem, no homem que trabalha, do ser meramente biológico ao ser social. (LUKÁCS, 1981, p. 13-14)

É importante não extrair dessa passagem de Lukács a compreensão de que o trabalho não teria caráter social. Não se trata disso. Para o filósofo húngaro o trabalho é sim uma categoria efetivamente social; tanto que foi capaz de elevar o ser social da esfera orgânica. Tal capacidade não está presente nos demais complexos – como a linguagem, a educação, a individualidade, o gênero – porque esses só são concretizáveis sob a forma social já inaugurada e não têm força para romper com a esfera orgânica. Apenas o trabalho tem esse caráter “intermediário”, o que permite que ele seja “a única categoria do mundo dos homens que faz a mediação entre natureza e sociedade” (LESSA, 2002, p. 252). Mediação em cujo cerne não apenas é fundado o mundo dos homens, mas na qual reside o fundamento da reprodução do ser social.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ENGELS, F. A dialética da natureza. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- LESSA, S. Mundo dos homens: trabalho e ser social. São Paulo: Boitempo, 2002.
- LUKÁCS, G. In.: HOLZ, H.H; KOFLER, L.; ABENDROTH, W. Conversando com Lukács. Tradução de Giseh Vianna Konder. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
- \_\_\_\_\_. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. Temas de Ciências Humanas. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas Ltda., 1978.
- \_\_\_\_\_. Per una Ontologia dell’Essere Sociale. Roma: Riuniti, vol. 2, 1981.
- MARX, K. & ENGELS, F. A ideologia alemã. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MARX, Karl. Manuscritos econômico-filosóficos. Tradução: Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2006(a).
- \_\_\_\_\_. O Capital – Crítica da Economia Política. Livro 1. Rio: Civilização Brasileira, 2006(b).
- TONET, I. Educação, cidadania e emancipação humana. Ijuí. RS: Editora Unijuí, 2005.

## **REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ESCRITA EM UMA ESCOLA PÚBLICA**

Lilianne Moreira Dantas

Graduanda em Pedagogia –UFC

lilladantas@hotmail.com Resumo

A escrita é uma tecnologia relevante de comunicação social, com função central atribuída ao registro de informações, também importe para a difusão de informações e a construção de conhecimentos. Estudos realizados por Emilia Ferreiro, Ana Teberosky e Morais são referências teóricas importantes para o planejamento de professores que objetivam desenvolver práticas pedagógicas promotoras de uma aprendizagem de escrita significativa para as crianças. Este estudo objetivou analisar o que e como as crianças escrevem e como a escrita é trabalhada na prática pedagógica da professora, confrontando a prática observada com os estudos dos autores acima referidos. Utilizei como metodologia a observação em sala de aula, em uma escola da rede municipal de Horizonte-Ceará, e a análise das produções escritas das crianças e da prática da professora. O estudo revelou que a ação pedagógica observada cria uma relação de dependência entre a leitura e a escrita. Constatei ainda que as crianças estão em um processo de transição do nível alfabético para o nível alfabético ortográfico e que a prática pedagógica da professora intervém diretamente no desenvolvimento da escrita da criança. Ao relacionar a forma como a professora realiza as atividades com o suporte teórico já especificado, percebi que não são empregadas ações relacionadas com os conhecimentos prévios, nem é feita relação com o cotidiano das crianças para que a escrita e a aprendizagem sejam significativas. Percebi, além disso, a utilização da memorização da ortografia através da leitura e cópia, ao invés de (re)criação e socialização das normas ortográficas. Introdução

“... na escola só me ensinaram (...) „vovô viu a uva“. Eu não era medido pela sensibilidade que tinha com o conhecimento do mundo, era medido por „vovô viu a uva“. O „vovô viu a uva“ não me ajudava a entender o que eu estava sentindo em relação ao mundo”.

(Gilberto Dimenstein)

Quando a criança chega à escola, ela traz consigo aprendizagens adquiridas através de seu contato com familiares. Entre estas está a utilização da fala de sua língua materna. Na escola, a criança aprenderá como comunicar-se também através do uso da escrita e da leitura. Mas como esta escrita é ensinada nas salas de aula?

Durante muitos anos o ensino da escrita era considerado apenas uma mera transcrição da língua falada, uma correspondência entre som e grafia. Utilizava-se o método sintético, no qual se aprende os elementos menores (unidades), nesse caso as letras, para posteriormente aprender as palavras. Nesses casos, é comum o uso de palavras sem significado para as crianças, além de não comumente era desprezado o conhecimento prévio dos alunos e o meio social onde estão inseridos. Além disso, a escrita leva em consideração a pronúncia correta dos fonemas, deixando de lado as particularidades da fala cotidiana.

Este sistema de ensino trabalha a leitura e a escrita como atividades mecanizadas, decorativas, memorizadas, repetitivas e que não trazem nenhum significado aos alunos e produz crianças que lêem, mas que não compreendem porque falam de um jeito e escrevem de outro.

Ainda hoje é possível encontrar escolas e professores que adotam estes métodos e práticas de ensino nas salas de aula. Mas é cada vez mais crescente a utilização dos estudos realizados por Emília Ferreiro, Ana Teberosky e Artur Gomes de Moraes como norteadores do planejamento de professores com o objetivo de desenvolver práticas pedagógicas a fim de possibilitar uma aprendizagem significativa para as crianças. É relevante pontuar que existe uma interpretação precipitada quanto à utilização destes estudos, visto que algumas escolas os adotam como método de ensino, quando os mesmos não se constituem em um método, mas uma boa fundamentação teórica para que métodos para aprendizagem significativa sejam desenvolvidos por docentes.

Em função das descobertas feitas por esses autores, a respeito de como a criança se desenvolve, aprende e constrói conhecimentos específicos como a língua escrita, objetivamos analisar como é trabalhada a escrita em aulas de Língua Portuguesa em uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de Horizonte-Ceará, confrontando com o referencial teórico já especificado. Metodologia

A pesquisa é de natureza descritiva e qualitativa, pois apresenta características de um determinado grupo e analisa as relações entre as variáveis do fenômeno em estudo. Foi realizada em uma escola da rede municipal de Horizonte-Ceará, em uma sala de aula do 4º ano do ensino fundamental. A sala de aula era composta por trinta e oito alunos e uma professora. Agendei minha visita com antecedência com a diretora. Quando cheguei à sala de aula, a professora se mostrou bastante receptiva, me apresentou ao grupo de crianças e explicou-lhes que iria ficar na sala durante algumas aulas. A pesquisa ocorreu em três dias, durante as aulas de Língua Portuguesa.

Para o levantamento de dados, utilizei como método a observação e o registro de modo não participante, trocando idéias, com a professora, sempre que necessário. Os registros foram feitos em um roteiro previamente elaborado com o auxílio da orientadora, no qual constavam os objetos, as categorias e os aspectos norteadores para as etapas da pesquisa, a fim de evidenciar o que tínhamos que observar durante as aulas.

Além das observações, houve um momento de diálogo - entrevista - com a professora para captar algumas produções dos alunos, e uma avaliação diagnóstica foi aplicada com os alunos. Depois realizei uma análise das observações e produções, o que proporcionou um rico material, possibilitando a realização deste trabalho, incorporando também as contribuições de minha orientadora.

## Resultados e Discussão

Antes de relatar os resultados obtidos com a pesquisa, é importante que conheçamos sobre a abordagem construtivista no ensino da escrita, a fim de fazer uma relação mais consistente com a prática da sala de aula observada. Diferentemente dos modelos associacionistas, segundo Teberosky e Ferreiro (1985), o sistema de escrita não deve ser uma mera correspondência entre grafia e fonemas, nem a escrita deve ser vista como um código que deve ser memorizado sem levar em consideração seu papel social.

Sob a perspectiva construtivista, o ensino da escrita deve levar em consideração os saberes que a criança possui, sabendo que esta já tem domínio sobre a sua língua materna; e o seu relacionamento com o mundo, dando significado e função ao uso da escrita (utilizado-a como objeto de comunicação no qual todos possuam entendimento). Além disso, não se pode ver a criança como um mero receptor de conhecimento, mas como um indivíduo que possui papel ativo durante a construção de seu conhecimento.

Para quem adota a prática construtivista é também necessário conhecer as pesquisas realizadas por Emília Ferreiro sobre os níveis de escrita, a fim de articular esses conhecimentos ao desenvolvimento das crianças com quem se trabalha. Para a autora, existem quatro níveis de escrita: pré-silábica (rabiscos e letras aleatórias); a silábica (início da fonetização, na qual a criança procura representar os sons por letras); silábica alfabetica (a criança representa os sons pela escrita sem levar em consideração as questões ortográficas); e o nível alfabetico ortográfico (ultrapassa a escrita baseada na oralidade e passa a respeitar as normas ortográficas). É importante que durante este processo os “erros” não sejam vistos como falta de conhecimento ou como patologias, mas como erros construtivos, tendo em vista que este processo ocorre através da construção de hipóteses das crianças.

Nesse sentido, Ferreiro (2000) afirma:

Saber algo a respeito de certo objeto não quer dizer, necessariamente, saber algo socialmente aceito como “conhecimento”. Saber quer dizer ter construído alguma concepção que explica certo conjunto de fenômenos ou de objetos da realidade. (P.17)

Durante as aulas, observei que a professora trabalhava com o livro didático adotado pela Secretaria Municipal de Educação, que é dividido em capítulos, cada um deles iniciando com um texto. Ao começar um novo capítulo, a professora iniciou a aula com a leitura em voz alta realizada por ela e posteriormente pelos alunos. É importante ressaltar que em nenhum momento antes da leitura foi investigado o conhecimento dos alunos sobre o assunto tratado no texto, nem sobre o gênero textual presente.

Em seguida foi realizada uma discussão sobre o assunto central do texto, voltada apenas para identificar as opiniões do autor, para que os alunos pudessem resolver as questões presentes no livro sobre a compreensão textual. Posteriormente a professora corrigiu a atividade na lousa. Nesse momento, verifiquei que alguns alunos copiavam a resposta da lousa. Essa ação da criança mostra como essa prática de correção pode favorecer a realização de atividades mecânicas, sem significado.

Vale pontuar que não é possível que a professora leia todas as respostas dos alunos para acompanhar sua escrita e interpretação pessoal, tendo em vista a quantidade de alunos (trinta e oito) e o tempo disponível para a aula (quarenta e cinco minutos). Ressalto, ainda, que em nenhum momento ela exige ou menciona para os alunos que copiem a resposta como está escrito na lousa nem afirma que aquela é a única possibilidade de resposta. Mas acredito que possam existir alguns mecanismos que possibilitem uma correção das atividades feitas pelos alunos que seja mais eficiente e eficaz. Isto mostra que muitas vezes as condições de trabalho e a falta de acompanhamento pedagógico determinam as práticas dos professores em sala de aula.

Depois da correção do exercício, a professora levantou questionamentos aos alunos sobre a forma de organização espacial do texto e juntos concluiram que o gênero textual era uma

reportagem. Em seguida foi proposta uma atividade, que se encerraria com uma produção escrita.

Assim, foi sugerido que os alunos “pensassem” que eram jornalistas e sobre qual assunto gostariam de fazer uma reportagem. A professora disse às crianças que ela seria a diretora do jornal onde eles trabalhavam e apresentou na lousa alguns temas de sugestão para a reportagem que eles iam produzir. Depois pediu que cada um escolhesse seu tema. Após a escolha, foi solicitado que cada aluno construísse cinco perguntas relacionadas ao tema escolhido para em seguida realizar uma entrevista com um colega da sala, ressaltando que no conteúdo da entrevista estavam as informações que eles precisavam para construir suas reportagens.

Neste momento os alunos construíam suas perguntas enquanto a professora foi passando pela sala a fim de acompanhar a realização da tarefa e esclarecer dúvidas dos alunos. Depois foi dado início à série de entrevistas. Os alunos se levantavam e percorriam a sala procurando um colega para ser entrevistado. As crianças levaram para casa as informações colhidas para construirem a reportagem.

Na aula seguinte, a professora iniciou com a leitura das produções. Cada aluno leu o seu texto para o grupo. Os textos foram recolhidos para a correção ortográfica realizada em sala. Durante a correção, os alunos fizeram uma atividade complementar do livro. Antes do fim da aula, foi devolvido a cada aluno seu texto corrigido. É importante destacar que não foram socializados, nem individualmente nem com o grupo, os principais erros encontrados nas produções.

Na análise das produções dos alunos, verifiquei que estes se encontram no estágio de transição entre o nível silábico alfabetico para o nível alfabetico ortográfico. Considero que a não socialização dos “erros” de grafia pode contribuir para o prolongamento deste período de transição, uma vez que não há discussão pedagógica, que provoque os conflitos necessários para a superação dessa fase. A professora trabalha a ortografia apenas com a leitura, produção de texto e correção individual, desconsiderando a importância da correção ortográfica coletiva, seguida do ensino das regras ortográficas.

Acredito que isto seja reflexo de uma visão equivocada que alguns professores têm do construtivismo. Muitos acreditam que os alunos adquirem naturalmente os conhecimentos apenas com o contato direto com determinado assunto; neste caso, percebemos que a professora acredita que, apenas por meio do contato dos alunos com as palavras através da leitura, a aprendizagem da escrita correta das palavras se concretizaria.

A obtenção da escrita ortográfica, no entanto, constitui-se em espaço de dificuldades para a criança. Usualmente, no processo de alfabetização, as normas da convenção ortográfica não são socializadas, prevalecendo como mecanismo importante na aprendizagem da ortografia as atividades de leitura e de cópias. Conclusão

Pude observar a importância da relação existente entre a teoria e a prática, como são interdependentes, como uma é determinante da outra. É possível que muito do que estudei/estudo durante minha vida acadêmica nunca seja aplicado no cotidiano escolar, muitas vezes pelas condições precárias de trabalho, outras pela interpretação equivocada das teorias exploradas. No entanto, essa articulação existe e deve ser buscada, para uma atuação mais consistente.

As ações pedagógicas observadas não consideraram questões tão difundidas pelo construtivismo como partir do conhecimento prévio dos alunos, a relação dos conteúdos com o cotidiano destes. É importante ressaltar que a ação da professora observada é o resultado de sua formação; desse modo, é possível que, durante esse processo, essas questões não tenham sido estudadas, aprofundadas ou mesmo compreendidas.

Saímos do ensino das cartilhas, mas ainda nos deparamos com um ensino baseado na memorização e sem sentido para os alunos.

Percebi que a professora criava nas suas ações uma relação de dependência entre leitura e escrita, no entanto verifiquei que esta dependência não existe de fato, visto que durante a leitura que os alunos realizaram de suas produções alguns que liam com facilidade tinha dificuldades na escrita. Isto mostra que a leitura não resulta na escrita, que os dois processos podem ocorrer separadamente.

Observei ainda que os alunos não conhecem as diferentes funções sociais da escrita, visto que muitos ainda escrevem da mesma forma que falam; isto porque não compreendem, ainda, que a escrita é um instrumento de comunicação universal e que por isso deve ocorrer de forma padronizada, o que justifica a importância do uso das normas ortográficas.

É essencial, então, a compreensão por parte dos professores de que a aquisição da escrita ortográfica não ocorre passivamente, não se constitui em armazenamento/memorização de formas corretas de grafar palavras, mas pressupõe e exige um processo ativo de aprendizagem (Morais, 2000). Logo, destacamos a importância do professor intervir significativamente para que os alunos se apropriem da escrita ortográfica a fim de possibilitar a eles a exploração de um instrumento de comunicação universal. Referências Bibliográficas

FERREIRO, Emília. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Cortez, 2000.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

MORAIS, Artur Gomes de. Ortografia: ensinar e aprender. São Paulo: Ática, 2000.  
Agradecimentos

A Deus, por tudo; à escola, por nos ter cedido o espaço e pela acolhida e à professora, pela cordialidade com que nos recebeu; à nossa orientadora, pela direção e acompanhamento. A todos ou outros não citados, mas que contribuíram, direta ou indiretamente, para a execução desse trabalho.

#### **106. A contribuição da educação em saúde mediada pelo agente comunitário de saúde e o saber científico dos profissionais de saúde**

Danielle Christiane leite da silva<sup>1</sup>

Clécio Alves dos Santos<sup>2</sup>

#### **RESUMO**

A presente comunicação visa abordar a importância da educação no âmbito da saúde, com vistas à promoção e prevenção do bem-estar do sujeito enquanto indivíduo e coletivo. Analisamos que a saúde, e consequentemente a enfermidade, estão diretamente ligados à maneira como os indivíduos e grupos sociais vivem e se relacionam com meio físico, social e cultural. Considerando a crise e as dificuldades que a sociedade enfrenta com relação aos serviços de saúde pública abordaremos os benefícios da educação para uma sociedade mais saudável, deixando de lado os métodos tradicionais, puramente curativos e mediatistas que resolvem os problemas em curto prazo, porém não definitivamente já que, os indivíduos não são avaliados integralmente e suas condições de vida não são consideradas, pois somente o médico, “o doutor” sabe o que é certo e errado. Baseando-se nos métodos freirianos acreditamos que a educação em saúde está baseada na prevenção/promoção e que é um processo de construção, aonde a relação profissional – paciente deve ser dialógica, todos atuam igualmente, só que, em papéis diferentes, ou seja, ambos têm saberes relevantes, trata o indivíduo, a sua família e o seu habitat e enfatiza o auto-cuidado, considerando as crenças, a cultura e os fatores socioeconômicos. A educação para a saúde deve basear-se num processo de consciência e respeito mútuo. Dada à natureza do nosso objeto, optamos pela pesquisa de cunho teórico-bibliográfico, a fim de analisarmos criticamente o problema em foco, tomamos por base as contribuições teóricas de Paulo Freire e Gilberto Freyre. Apoiando-se nesse referencial indicamos por fim, a importância do referido estudo como condição de saúde da sociedade, enquanto comunidade.

**Palavras-chave:** Saúde; Educação; Sociedade.

---

<sup>1</sup> Graduanda em Pedagogia, Universidade Estadual do Ceará – UECE. E-mail: [danzinhaleite17@hotmail.com](mailto:danzinhaleite17@hotmail.com)

<sup>2</sup> Graduando em Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará – UECE. E-mail: [prezenty@hotmail.com](mailto:prezenty@hotmail.com)

## 1- INTRODUÇÃO

A produção textual em questão tem como propósito se tornar um trabalho completo de monografia para ser apresentado no término da graduação do curso de pedagogia. Trabalho há algum tempo como agente comunitário de saúde(ACS) no bairro Serviluz periferia de Fortaleza. É um trabalhador em saúde que foi criado na década de oitenta deste século com o intuito prioritário no combate a desnutrição de crianças menores de dois

anos, hoje ele trabalha no combate e controle das doenças ocasionadas pelo mundo moderno como hipertensão e diabetes dentre outras; e dentro dessa minha experiência pude perceber o quanto a participação popular se torna fundamental nas decisões para a melhoria de saúde da comunidade junto aos profissionais de saúde que atuam naquela área. Quero tentar confrontar dentro dessas linhas duas concepções que são diferentes na cura da doença. De um lado, a ciência natural e de outro a humana-cultural, mas que podem se aliarem para modificar o quadro de dificuldade no diálogo médico-paciente. Não se pode reduzir o conhecimento popular ao senso comum como errado e atrasado e sujeitos a correções enquanto o saber biomédico e apenas ele está centrado na cura do paciente de forma mecânica e sem nenhuma contextualização com a realidade do paciente em questão.

A pesquisa tem cunho qualitativo, pois passa pela minha própria vivência, junto à comunidade onde moro e faço as minhas visitas domiciliares e pela observação das famílias com às quais trabalho. E se conclui como qualitativa, visto que parte dos relatos de vida das pessoas de qualquer faixa etária, norteia as causas e consequências de saúde das mesmas. A educação popular de saúde abriga hoje uma diversidade de experiências de segmento popular e acadêmico. Paralelo e na conjuntura dessa afirmação, trabalho também como terapeuta comunitário, onde nesses encontros de vivências se contextualiza os problemas diversos da comunidade seja ele de saúde, social ou econômico no intuito de aliviar o sofrimento das pessoas.

Esta proposta de pesquisa é importante porque ao buscar mais conhecimento científico e material já produzido sobre a educação popular, movimentos sociais, gestão pública, produção comunitária, movimentos organizados com fins de políticas de saúde, abre-se para uma discussão mais ampla das práticas que deram certo e teorizá-las, como caminho de idealizar a praxis que tanto almeja na educação. Para que haja um entrosamento dessas duas formas de agir, buscando o resultado desejado, ou seja uma saúde pública de qualidade e participação de todos que se utiliza dela. Para Vasconcelos(1998), uma sociedade é participante e justa, através do fortalecimento da comunicação e negociação entre tão diversos atores com a participação, em pé de igualdade, dos grupos subalternos. Observo que a comunidade com a qual trabalho no bairro do Serviluz na cidade de Fortaleza-Ce, deve e tem que se apropriar de sua ação social como transformadora de sua realidade de saúde e não apenas ficar passivo dessa prática que também ao meu ver é pedagógico.

## **2 - O agente comunitário de saúde na relação comunidade e profissionais acadêmico de saúde**

Tive a oportunidade dentro de minhas visitas domiciliares de conversa com uma mãe de família que me comentou que sua filha menor de um ano estava doente e já tinha ido ao médico(a) e a mesma havia lhe passado remédio alopático, mas não foi suficiente para a cura da sua filha. Foi quando a vizinhança lhe indicaram um homem que rezava, o qual a mesma nem sabia da prática de cura do mesmo nas pessoas, mesmo assim vendo o desespero da filha doente resolveu apostar e foi quando no dia seguinte aos a rezar sua filha não estava mais sintomática e seu apetite voltou ao normal e o vômito já havia sido interrompido. Esse é apenas um relato de muitos que ouço nas minhas visitas e em algumas bibliografias que leio. Ainda percebo que na equipe saúde da família imbuída ao programa saúde da família (PSF) que é conhecida como saúde primária, aquela que atende os casos, mas simples no contexto da doença e trabalha na promoção e prevenção de doenças, Fortaleza-Ce, tem uma resistência talvez involuntária do conhecimento nato e indispensável das pessoas das quais muitas lhe foram negados o conhecimento elementar e científico do qual conhecemos, entretanto tem um saber próprio e específico do seu local e de sua geração.

Existe uma deficiência entre a comunicação efetiva da educação popular no que se refere à saúde e ao conhecimento científico, cada um fazendo sua parte de forma dissociada. Segundo Eymard Mourão o método da educação popular, sistematizado por Paulo Freire, se constitui como norteado da relação entre intelectuais e classes populares. O saber acadêmico aliena, quando não leva em consideração o cognitivo popular de uma pessoa ou comunidade sem que ela tenha pertencido ao sistema convencional de educação, pois é na escola da vida também se aprende. Vendo o papel crucial que tem o agente comunitário de saúde (ACS) servindo como ponte, mediador da unidade de saúde e a comunidade para despertar suas potencialidades no que é o cerne de sua fomentação e resolução dos seus problemas de saúde. E a questão da participação popular se torna ideal e não apenas o estado como o detentor do conhecimento e aquele que sanar os problemas da população, mas que as pessoas façam parte dessa construção social em saúde que é sua condição para seu bem estar. A participação da educação popular em saúde numa visão sócio-cultural, e a terapia médica vem junto com a participação que se estende nas decisões de saúde e cura dos pacientes, fazendo uma construção necessária para o fortalecimento da rede que está os profissionais de saúde e a comunidade.

O agente comunitário de saúde é um ator que tem limitação e, ao mesmo tempo, a possibilidade de um diálogo profundo entre o saber popular e científico na prática. Uma das funções do ACS é a orientação adequada dos serviços de saúde enfocando a saúde primária onde seu atendimento é feito na unidade básica de saúde e informar os demais membros da equipe de saúde médico, enfermeiro, dentista entre outros acerca da dinâmica social da comunidade, suas disponibilidades e necessidades (MS, 1998:18). O ACS tem uma comunicação ímpar no sentido do universo científico ao popular, pois compartilha contexto social e linguístico. Essa atuação do ACS na comunidade que ele assiste, onde é delimitada por uma área geográfica e necessariamente o mesmo deve morar nela. Encontra-se na prática desse profissional a resolução de algum problema de saúde da comunidade, bem como a sua prevenção. Já o respaldo do ACS frente a comunidade condiciona-se na sua informação no atendimento que o posto de saúde faz; bem como a efetivação do programa saúde da família na marcação da consulta de pacientes. Percebe-se nos membros da equipe de saúde um reducionismo da complexidade que vem articulada no núcleo de história e culturas que explicitam o confronto de saberes da equipe de saúde e paciente. Definitivamente o ACS ocupa uma função de poder e liderança na comunidade e tanto mais difícil, porque é híbrido e de mediação.

No caso do agente comunitário de saúde dentro das suas articulações está mapeamento de sua micro-área de atuação que é um espaço físico-geográfico delimitado dentro do bairro, cadastro e atualização das famílias, identificar famílias e indivíduos em situação de risco, realizar visitas familiares dando prioridade aos programas de saúde como: hipertensão arterial. Diabetes, gestantes, acompanhamento vacinal e de saúde a menores de dois anos, tuberculose, hanseníase, verminose e o bolsa família (programa de transferência de renda do governo federal). Promover educação em saúde e mobilização comunitária, com melhor qualidade de vida com ações de saneamento e meio ambiente; incentivar a formação de conselhos locais de saúde, informar a comunidade do atendimento disponível no posto de saúde, informar aos demais membros de saúde dos aparelhos sociais existentes nas comunidades bem como das suas disponibilidades e necessidades, participar de planejamento e ações coletivas do território de abrangência da sua micro-área com a possível superação dos problemas e demanda daquela área limite.

Ser um intermediador entre oposto de saúde e a comunidade que busca os seus serviços e que muitas vezes não consegue atendimento, mostrando aí as falhas no sistema único de saúde do qual a maioria da população depende dele. O agente comunitário de saúde é um ser social e político que não se restringe apenas a atenção imediata do problema de saúde da sua comunidade, mas vai a procurar das causa desse adoecimento físico-psíquico das pessoas, sendo nesse caso um pesquisador em saúde social para que os pacientes possa melhor enfrentar seus problemas através da consciência política individual e coletiva.

### **3 – Educação popular e a terapêutica médica como mediação desses dois saberes**

Medicar remédios vai além de cuidar da doença do paciente que tem marcas culturais e não pode ficar passivo a orientação dos profissionais de saúde, geralmente o médico. Leva-se em consideração hibridismo do saber popular e científico. Tais enfrentamentos para melhor entender desses saberes, a educação não se volta apenas a questão escolar, mas as relações e prática da vida social como a saúde. O paciente não pode ser visto apenas como um ser biológico, mas um ser social para o enfrentamento de seus problemas de saúde. As pessoas precisam ser avaliadas e diferenciadas em sua particularidade, não homogeneizando, sabendo que mesmo num determinado momento podemos encontrar diversas culturas diferentes, o médico precisa estar alerta a essa dinâmica social.

Diante das práticas populares em saúde, obtemos as práticas familiares ou caseiras, ao ficar doente o paciente antes mesmo de procurar o médico vai se orientar através dos amigos e familiares; onde se junta aos prescritos médicos. Existe ainda muito preconceito com os pacientes diante de sua atribuição para o seu bom quadro de saúde, pois são ditas de famílias desestruturadas, promiscua, no qual é dita socialmente que elas tem que seguir o padrão familiar nuclear(pai, mãe e filhos), desta maneira o setor saúde rejeita, segregá, discrimina os mais carentes como a escola marginaliza a evasão escolar dos alunos.

Historicamente ficam com a mulher os cuidados centrais da casa, como os cuidados domésticos e dos filhos e por esse motivo ficam mais envolvidas com questões de saúde por melhores condições de saúde dos seus e do comunitário. Os cuidados caseiros devem ir além do biológico, mas contextualizado com outros setores tais como espirituais, psicológico e social. A medicina popular condiciona, nas plantas medicinais, cuidados caseiros e oração, que não pode ser comercializado, pois é uma dádiva de Deus. O médico mesmo não conhecendo a fundo a medicina popular pode manter um diálogo de interesse e respeito com seus limites e vantagens.

Os movimentos a partir de 1970 tem acentuado sua atuação junto aos médicos, como a associação de moradores, pastoral da criança, entre outras, em torno das suas reivindicações e demandas. Que vem transformado os problemas individuais de saúde em problemas coletivos, criando redes de solidariedade. Sendo um importante espaço pedagógico para a consciência de seus direitos, abrangendo uma abordagem maior da doença que interliga condições sociais, sua própria cultura e crenças diferentes, não numa estratégia de imposição do conhecimento, mas de uma terapia mais eficiente. Uma medicina integral não é conhecimento de todos os fatos, mas um processo de construção histórica, interdisciplinar e com participação popular.

#### **4 - Considerações finais**

A organização mundial de saúde diz que saúde não se limita apenas a ausência de doença, mas de um bem-estar físico, mental e social. A saúde no seu sentido mais amplo, não depende de médicos, de enfermeiros, de medicamentos, de leitos hospitalares; em outras palavras, saúde depende do nível de vida das pessoas, como se alimentam, como se vestem, condições de trabalho lazer e diversão.

Diante dessa realidade percebe-se que o problema é social, e que não se resolve com maior número de médicos, enfermeiros, farmacêutico, e demais profissionais de saúde.

A questão da saúde está muito ligada a questão da renda, da qual precisa ser maior e melhor distribuída, nas regiões do país e do mundo. Alguns dados e informações são da década de oitenta do século passado, mas que apesar dessa diferença ainda existe muita desigualdade. Agora referindo ao Brasil ainda é muito forte esse contexto, pois quem tem melhores condições de saúde é quem pode pagar mais por ela; já quem não tem fica de fora não só do atendimento de saúde, mas renegado a más condições sociais também; pois quem ganha financeiramente não é suficiente para ter uma saúde digna, como deveria ter toda a população. A saúde é uma condição primordial à vida humana e não pode ser negada independente de quem seja.

Com o capitalismo, a produção tornou-se mecânica no processo de industrialização, e a medicina popular ficando mais difícil de atuar nesse modo de produção, que não leva em consideração o novo habitat do trabalhador, mas o que existe é uma medicina reparativa, imediatista da força de trabalho, enfatizando que esse não pode ficar doente para não dar prejuízo ao capitalista com a diminuição do seu lucro. Ou seja, mesmo doente o

trabalhador tem que trabalhar. Em contrapartida a isso, a atividade agrícola, temos uma divisão simples do trabalho, desenvolvendo plantas medicinais sem tanta preocupação com o tempo para produzir. Assim não havendo exploração do trabalho alheio, que se torna um modo de propriedade privada, aos donos do modo de produção. Na observação e experiência das plantas medicinais e no contato com a natureza que a medicina popular vai se humanizando nas práticas da medicina popular.

Vale lembrar que o surgimento da medicina popular tem a ver com a colonização do negro africano que foi trazido ao Brasil a ferro e fogo devido a resistência indígena ao trabalho escravo. Neste modo escravista de trabalho escravo, na implantação de uma monocultura de açúcar, a cultura popular se reproduziu de maneira marginal e fragmentada por imposição portuguesa e se até hoje existe é porque as pessoas sabem da sua eficácia e sua legitimidade. Podemos verificar várias pessoas receitarem chás, garrafadas e rezas que se dar muitas vezes no desenganar médicos aos pacientes. Na sua concepção marginal por características históricas esta medicina popular tem grande representatividade ao povo menos favorecido, e que muitos municípios não contando com médicos e sanitaristas ou alheia a assistência de políticas do governo, pois quando existe muitas vezes sua relação com a população é precária e descontínuo, pois quando o recorrem a suas terapias, essas são sistêmica, rígida e controlada. A abordagem fragmentada na cura da doença limita graves concepções em saúde, é preciso ter uma abordagem mais humanizada. É preciso respeito e individualidade ao cliente que além dos serviços de saúde deve tomar decisões dentro do processo saúde-doença. Os clientes não são quadros brancos, mas têm crenças e práticas alternativas de cura. Toda prática terapêutica é parte indissociável do repertório cultural de uma sociedade e são repassadas em diferentes gerações

## **5 - Referências Bibliográficas**

As mudanças nos horizontes da educação popular. GRACIANE, Maria Stela Santos. Pedagogia social de rua: **Análise e sistematização de experiência vivida**. SP: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2009. P.58-68.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: **Saberes necessários à prática pedagógica**. 25 edição. SP: Paz e Terra, 1996. p.52-101.

GONH, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política**. SP: Cortez, 1999. P.91-111.

MELLO, C.G e CARRARA, D. **Saúde oficial, medicina popular**. RJ: Marco Zero, 1982.

NUNES. Mônica de oliveira et al. O agente comunitário de saúde: construção da identidade desse profissional híbrido e polifônico. **Caderno de saúde pública**. RJ. Nov-dez, 2002.

VASCONCELOS, E.M. Educação Popular e a Terapia Médica. Scocuglia, A.C e NETO, J.F.M (org.) educação popular- outros Caminhos. 2 ed. João Pessoa. Editora Universitária, 2001. P.123-134.

VASCONCELOS, Eymard Mourão. **Educação popular em tempos de democracia e pós-modernidade:uma visão a partir do setor saúde.** in: COSTA, Marisa Vorraber. **Educação popular hoje.** ed. Loiola, São Paulo, 1998. p.63-97.

## **O DESAFIO DA CONSTRUÇÃO COLETIVA DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO**

Milene Kinlliane Silva de Oliveira – graduanda de Pedagogia (UECE)

kinlliane@yahoo.com.br

Maria José de Lima - graduanda de Pedagogia (UECE)

mj-lima1988@bol.com.br

Isabel Magda Said Pierre Carneiro - Prof<sup>a</sup>. Ms (IFCE)

isabelmsaid@yahoo.com.br

Maria Marina Dias Cavalcante – Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Orientadora (UECE)

marinadiasc@yahoo.com.br

### **Resumo**

Este ensaio aborda os desafios enfrentados na escola para elaboração do Projeto Político-Pedagógico – PPP. Apresenta achados a partir de um recorte da pesquisa intitulada: O pedagogo em espaços escolares: os desafios da relação prática profissional e formação inicial, desenvolvida no âmbito do Grupo de Estudos – Professores, Escola, Reflexão, Formação, Meio Ambiente/PERFORMA. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa cuja coleta de dados se deu por meio da observação e da entrevista semi-estruturada realizada com seis pedagogos que atuam em uma instituição pública municipal de ensino de Fortaleza. O referencial teórico apóia-se em: Gadotti (2001), Veiga (1995) entre outros. A partir dos dados coletados, percebeu-se que o PPP é revisado e socializado entre os professores anualmente

somente na semana pedagógica referendando assim a participação coletiva. Por outro lado, verificou-se que o PPP nem sempre é utilizado para nortear as práticas pedagógicas dos professores na instituição processualmente no decorrer de suas atividades docentes. Esse fato provoca o entendimento de que o PPP perde a sua função no coletivo da escola tornando-se, assim, um desafio a ser enfrentado.

Palavras-chave: Projeto Político-Pedagógico; Escola; Desafios.

## **Introdução**

Este estudo foi desenvolvido no âmbito do Grupo de Pesquisa Docência no Ensino Superior e na Educação Básica e faz parte de uma investigação intitulada “O pedagogo em espaços escolares: quais os desafios da relação prática profissional e formação inicial?”. Assim, propomos neste estudo abordar um dos temas contemplados na temática, referentes aos desafios enfrentados na escola para elaboração do Projeto Político-Pedagógico – PPP.

O Projeto Político Pedagógico é devidamente relevante para todas as práticas exercidas em todas as instituições escolares, visto que delineia as metas a serem alcançadas em sintonia com as práticas pedagógicas. Dessa forma, é fundamental realizar reflexões sobre a construção coletiva deste documento, considerando que não se trata de planejamento de ações para sujeitos isolados ou espaços descontextualizados, mas para indivíduos que estabelecem uma rede complexa de relações não fragmentadas, em espaços multiculturais, históricos, de contexto definido. Assim, se devem traçar caminhos que contemple tais necessidades a fim de que se atinja uma *práxis* educativa coerente, inovadora e comprometida com o processo de ensino-aprendizagem.

## **Metodologia**

O percurso teórico-metodológico, baseou-se na abordagem de uma pesquisa de natureza qualitativa. Optamos pelo estudo de caso e as estratégias recorridas para a coleta de dados foram: a observação participante, a entrevista semi estruturada. São três as etapas referentes à atividade de investigação: correspondem ao estudo da literatura sobre a formação de professores; a coleta de dados; e, por fim, a análise de dados, respectivamente.

Para a concretização deste trabalho a pesquisa de campo teve como *lócus* de concretização o Centro Municipal de Educação e Saúde (CMES) – Projeto Nascente; e contou a participação de seis sujeitos, pedagogos, os quais observamos e entrevistamos.

No aporte teórico recorreu-se a autores como Gadotti (2001), Veiga (1995), Lima (2002), Freire (1996), dentre outros, os quais subsidiaram a análise teórica dos dados coletados referentes ao Projeto Político Pedagógico.

## **Resultados e Discussão**

De acordo com Veiga:

O projeto político-pedagógico explicita os fundamentos teórico-metodológicos, os objetivos, o tipo de organização e as formas de implementação e avaliação da escola. As modificações que se fizerem necessárias resultam de um processo de discussão, avaliação e ajustes permanentes do projeto pedagógico (1998, p.13).

Infere-se, então, que este documento apresenta os fundamentos para as ações diretrivas da escola. Em que deve ser acolhido às necessidades educacionais do educando, como também, proporcionar a integração com a comunidade do contexto a qual está inserida.

O Projeto Político-Pedagógico da escola (PPP) é o documento que norteia o trabalho pedagógico da comunidade escolar o qual deve ser elaborado coletivamente pela comunidade escolar e pela local. Essa idéia de projeto enquanto ação “está ligada a dois componentes essenciais: a questão educativa e o trabalho realizado em conjunto. Essa ação ou grupo de ações possibilitam as tomadas de decisão e a condução de atividades definidas na escola” (LIMA, 2002, p.47).

A obrigatoriedade do Projeto Político-Pedagógico tornou-se mais evidente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB 9394/96). O artigo 12 dessa lei dá ao estabelecimento de ensino a incumbência de elaborar o seu projeto pedagógico e os artigos 13 e 14 apontam para os professores, supervisores e orientadores a responsabilidade de participar da elaboração desse projeto.

No Projeto Nascente, o PPP foi elaborado em 2004 e é atualizado, anualmente, na semana pedagógica, com a participação da direção, dos professores, dos coordenadores, dos funcionários, dos alunos e seus pais, e líderes comunitários a fim de discutir os aspectos positivos e negativos do que foi realizado no ano anterior e o que precisa ser melhorado para o ano subsequente. A fala a seguir ilustra esse entendimento e a prática da construção desse documento na escola:

A proposta pedagógica ela tem que ser construída com todos os segmentos da comunidade escolar, pais, professores, alunos. O primeiro que foi feito, eu não participei na época, mas geralmente aproveitamos a semana pedagógica. É feita entrevistas com os pais, saímos na comunidade pra construir o documento. Agora nesse ano ele está sendo reformulado, foi feito do mesmo jeito, os professores junto com funcionários, com os pais. Os pais vieram à

escola na semana pedagógica e foi feita toda essa reformulação do projeto pedagógico. Tiveram entrevistas com funcionários, toda uma assembléia com os pais, houve o levantamento de dados com os professores. Todo mundo participa da construção do projeto pedagógico.

Como podemos perceber, há uma preocupação em atualizar o Projeto Político-Pedagógico da instituição devido à seleção de novos professores que acontece anualmente. É, portanto, na Semana Pedagógica da Escola que é feita a socialização e reformulação dele. Contudo, se houve conhecimento sobre a proposta do PPP foi de maneira superficial por parte de alguns professores da escola. Atente para as afirmações a seguir da professora entrevistada:

Conheço um pouco, porque eu não participei da semana pedagógica, eu entrei depois da semana e eu tive contato com essa proposta agora a alguns meses atrás quando eu fui fazer um trabalho da faculdade aí eu peguei a proposta daqui. Se eu tivesse participado porque a gente estuda que o professor deve participar dessa elaboração, perceber o que a comunidade precisa então eu acho muito bom, mas eu não posso dizer que foi bom para mim por que eu não participei e acho que faz falta porque quando temos contato com a realidade do local, participamos dessa construção, fica uma coisa mais interna, a gente consegue absorver mais, eu acho importante.

O desconhecimento da proposta pedagógica da escola resulta certa preocupação, pois os professores devem estar cientes de quais são as finalidades da escola, como as atividades devem ser conduzidas, o que norteará o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Talvez essa constante mudança de professores estagiários que logo assumem uma turma não dê conta de tamanha responsabilidade, ou simplesmente desconsideram a importância de não somente estar a par do projeto como também participar efetivamente de sua produção.

Na fala da entrevistada, a qual se mencionou ainda pouco, podemos encontrar situações em que estão presentes os desafios relacionados ao processo de trabalho docente, ora para conservação, isto é, para a rotina; ora para subversão, na tentativa de orientar a construção de novo *habitus* que configura o sistema de normas organizadoras do campo pedagógico. São desafios que constituem estratégias pelas quais o estatuto da profissão pedagogo se constrói.

A intenção de anualmente repensar e reconstruir o PPP da escola Projeto Nascente é uma ação importante e nos faz recordar Gadotti (2001) quando afirma que este documento é muito peculiar de cada escola e que deve ser organizado coletivamente, com o auxílio de uma

gestão democrática, entre comunidade interna e externa à escola. Esta preocupação está nítida nos discursos dos entrevistados. Porém, seria interessante pensar em formas de como incluir todos na participação, principalmente os professores estagiários, durante o processo de elaboração do PPP da escola ou pelo menos proporcionar e incentivar o reconhecimento da proposta pedagógica por todos. Essa perspectiva pressupõe a necessidade de se desenvolver a gestão democrática na escola, determinada pela descentralização do ensino, a crescente democratização da escola e a autonomia na gestão (LUCK, 2008). Porém sua efetivação na escola ainda é um desafio.

Há a necessidade da participação de todos, profissionais da educação, alunos, familiares, para a construção de diretrizes, atividades condizentes com as necessidades da comunidade. Pensar em que tipo de aluno pretende-se formar é importante, pois se apresenta como o principal objetivo que a escola almeja. Então, todos devem agir em consonância em prol desse objetivo e isso deve ser tratado, discutido na elaboração do PPP. Afinal, este representa e expressa oficialmente por escrito quais os princípios, os anseios e as necessidades da instituição escolar.

Apesar de se observar que na fala de algumas educadoras acerca da participação da comunidade na elaboração do PPP não há uma preocupação maior em trazer a comunidade para discutir, propor cotidianamente indicando, assim, compromisso e sentimento de pertença às decisões da escola. Pois, o projeto pedagógico é um norte e as práticas educativas cotidianas são pensadas e realizadas a partir dele, então, é necessário desenvolver um ambiente propício para incentivar a comunidade abrangente a ser partícipe da proposta da escola.

Em referência ao relacionamento entre escola e comunidade, percebe-se que há certa fraqueza nessa relação. Pode-se constatar tal afirmação a partir da seguinte fala: “Eu acho que ela é boa, mas podia ser melhor. Eu acho que o contato aqui com a família poderia ser mais intensivo de reuniões, não só para eles virem buscar notas [...]”.

Podemos observar essa relação existente entre a escola e a comunidade nos depoimentos seguintes:

Acredito assim que é uma relação muito boa, a escola é aberta, todo sábado, domingo tem família na escola. Então, para a comunidade mesmo participar, tem curso, atividade, é uma escola que eu vejo muito aberta, a tarde tem o projeto mais educação, mas seria para os alunos.

À tarde na semana, no sábado à tarde e no domingo é o “Família na Escola”. Projeto assim que é aberta a comunidade, corte de cabelo, curso para a comunidade mesmo.

As professoras entendem este relacionamento como apenas disponibilidade da escola para eventuais atividades que a comunidade necessita. Não é que o problema seja a cessão do ambiente escolar, mas sim ao fato de não se entender a participação dos pais e outros responsáveis na efetiva realização das atividades curriculares da escola. Além de buscar as notas dos filhos, como citado anteriormente por uma das entrevistadas, deve-se realmente repensar como estabelecer uma real e significativa atuação da comunidade na escola.

Porém, em outro aspecto, a escola Projeto Nascente mostra-se bastante receptiva aos pais para conversas. Há uma abertura para que os pais, ou outros responsáveis, tenham conhecimento sobre o desenvolvimento da criança nas atividades escolares. O que não pode passar despercebido. Até porque a partir dessa abertura pode-se ampliá-la para além de notas e indisciplina, superando a concepção dos pais como meros espectadores para atores também. Atores no sentido de auxiliar no processo de aprendizagem de seus filhos, na realização das atividades da escola.

De maneira bem participativa, em ambas as partes, tentamos proporcionar esse acesso tanto de um pai de aluno como de uma pessoa que não tem um vínculo direto com a escola, mas que precisa de um serviço nosso, que precisa da nossa ajuda. Então, tentamos transformar as relações mais acessíveis. Não tem aquela história de “a sala da coordenação”, que você tem que apertar a campainha ou marcar um horário. Não, você chega e se for preciso conversar com pai de aluno, conversamos. [...] As paredes não impedem mesmo sendo ali um espaço específico, um local X, mas ali não impede que as relações possam acontecer, as conversas possam acontecer [...].

A forte relação entre a direção, a coordenação e os professores também é percebida pela fala da diretora da escola: “Acho que o grande diferencial dessa escola é a construção coletiva e o clima da escola. O clima inclusivo, todas as pessoas são muito valorosas, desde o nosso porteiro até a nossa direção, todos são importantes [...]”.

Dessa fala, podemos afirmar que, quando a escola desenvolve um trabalho coletivo seus objetivos são de fato alcançados; constituindo-se em um suporte e guia para práticas pedagógicas mais afetivas e humanas. Promovem, assim, não só o ensino e a aprendizagem, mas também o desenvolvimento das pessoas que delas participam.

Nessa perspectiva, a escola não é só estrutura física. Há também pessoas que preenchem e dão-lhe vida: profissionais de diferentes áreas, funcionários, alunos, comunidade. Ela deve estar aberta. Sem precisar estender funções que muitas vezes são de outras instâncias sociais, mas permitir a construção de um currículo escolar com todos que fazem parte dela direta ou indiretamente, focalizando no processo de disseminação e construção do ensino-aprendizagem. Não é uma tarefa fácil realizar essa mobilização, requer dedicação e compromisso de todos.

Vale salientar que a escola é um todo e que o aprendizado acontece em todos os âmbitos escolares. Freire (1996) traz essa questão na seguinte assertiva: “É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado.” (p.49) Todos os acontecimentos da escola, todas as pessoas que dela fazem parte contribuem positivamente, ou negativamente para a formação do grupo de forma geral: alunos, professores, direção, funcionários, familiares. Por isso, a importância de se valorizar os aprendizados que estão além das quatro paredes da sala de aula.

É a partir dessas tentativas de abertura para a participação da comunidade escolar e fora dela que se pode gerar um ambiente com caráter coletivo desde a participação na elaboração do PPP da escola como nas práticas educativas cotidianas. A escola se faz todo dia e todos, gestão, professores, funcionários, pais, comunidade, são responsáveis pela formação dos futuros cidadãos comprometidos com a sociedade.

Vale salientar e reforçar que “a construção do projeto político-pedagógico pela escola é a possibilidade de criação da sua identidade na busca dos seus rumos, devendo fundamentar-se pelas relações democráticas entre os seus atores” (LACERDA, 2004, p. 49) além de ser um mecanismo de transformação de prática educativas desenvolvido, estruturado, articulado de maneira dialética.

### **Considerações gerais**

A escola caminha nesse sentido; demonstra ter iniciativas que promovem a participação de todos da escola e ao redor desta para a revisão anual do PPP proporcionando, assim, uma construção coletiva e democrática. Apenas, salientamos a necessidade de reforçar a utilização permanente e revisão cotidiana deste documento cotidianamente a fim de que as práticas educativas da escola sejam coerentes com o que se destaca no projeto político pedagógico.

Em linhas gerais, há um esforço na escola Projeto Nascente em integrar a comunidade interna e externa à escola em suas atividades e processos, como no desenvolvimento do PPP, no entanto, a construção verdadeiramente coletiva deste, que valorize integralmente seu planejamento de maneira democrática e estimulante, ainda apresenta-se como um desafio a ser suplantado. Visto que a referida instituição ainda não demonstra explicitamente a participação dos professores efetivos ou/e os estagiários, bem como tornar um compromisso de todos os profissionais da educação que nela atuam, a leitura, a discussão e a efetivação da proposta da escola, mesmo para os professores estagiários que a integram frequentemente, em virtude da substituição de docentes.

Salienta-se também a participação dos pais alunos e comunidade local, por meio de representantes, considerando que tal interação entre escola e comunidade não se restringe em disponibilizar assistência, mas torná-la como elemento agente ativo na transformação dos trabalhos pedagógicos.

Apesar de o PPP ser revisto atualizado anualmente na escola observada deve-se levar em consideração que ele deve ser utilizado de forma continua a fim de as ações educativas da escola serem revistas e discutidas.

E para isso é imprescindível chamar a comunidade externa à escola para que de fato participe das atividades e que envolvam o corpo discente, afinal, o interesse primordial é a formação destes em cidadãos conscientes, participativos e comprometidos com a realidade social que nos cerca.

## Referências

- ALMEIDA, Ana Maria Bezerra de; LIMA, Maria Socorro Lucena; SILVA, Silvina Pimentel. **Dialogando com a escola:** reflexões do estágio e ação docente nos cursos de formação de professores. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.
- BRASIL. Leis e Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9394/96, de 20/12/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União.** Brasília, ano134, n. 248, p. 27833-27841, dez. 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, Moacir projeto político pedagógico da escola: fundamentos para sua realização In: GADOTTI e Romão José Eustáquio (Orgs). **Autonomia da escola:** princípios e propostas, 4<sup>a</sup> edição, são Paulo; Cortez, 2001.

LACERDA, Cecília Rosa. **Projeto político-pedagógico**: construção, pesquisa e avaliação. Fortaleza: Gráfica, 2004.

LUCK, Eloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 3<sup>a</sup> ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

VEIGA, Ilma Passos A. Veiga (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas, SP: Papirus, 1995.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. **Escola**: espaço do projeto-político. Campinas, SP: Papirus, 1998

## **ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GESTÃO EDUCACIONAL I: UMA EXPERIÊNCIA NA ESCOLA PÚBLICA**

**EDILZAR LOPES DA CUNHA**

Mestre em educação - UEPB

[edilazir@terra.com.br](mailto:edilazir@terra.com.br)

**DÉBORA GOMES DO RÊGO**

Graduanda em pedagogia - UEPB

[deborabq0@hotmail.com](mailto:deborabq0@hotmail.com)

**DENIZE DA SILVA DIAS CRUZ**

Graduanda em pedagogia – UEPB

[denizinha\\_hta@hotmail.com](mailto:denizinha_hta@hotmail.com)

### **1. INTRODUÇÃO**

Este trabalho contém o relato das experiências do primeiro Estágio Supervisionado de Gestão Educacional I componente obrigatório do novo currículo do Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba.

O estágio foi desenvolvido através da observação de duas escolas públicas do estado da Paraíba, tendo como objetivo analisar e refletir o paradigma da gestão escolar tendo como foco o trabalho participativo, eixo da gestão democrática. Buscamos também, fazer uma comparação entre as duas escolas públicas pesquisadas, pretendendo com este estudo

apresentar as dificuldades e nossa primeira experiência profissional nas escolas-campo de estágio.

Fazemos também uma relação entre os conhecimentos adquiridos nas disciplinas estudadas no curso de Pedagogia com a verdadeira realidade das escolas para que possamos formar práticas educativas significativas e assim contribuir para a nossa formação acadêmica.

## **2. ANÁLISE DIAGNÓSTICA DO CAMPO DE ESTÁGIO**

Ao comparar as duas escolas percebemos que existe uma diferença considerável de uma para a outra em relação aos aspectos físicos, pedagógicos, de gestão, entre outros. Também está sendo considerado que em uma das escolas tivemos mais acesso a suas instalações e maior assistência da gestão, por isso alguns dados são mais específicos.

### **2.1 Identificação das instituições**

Uma das instituições observadas foi Escola Municipal de Ensino Fundamental Estanislau Eloy, situada na Rua Manoel Alexandre Filho, no Bairro Bela vista na Cidade de Remígio – PB, tendo como ponto de referência a Creche Municipal e a torre da Claro.

A referida escola foi construída pela necessidade de uma instituição escolar no município, já que este não possuía. A escola recebeu o nome Estanislau Eloy em homenagem ao vice-prefeito Estanislau Eloy eleito na década de 60. Hoje a escola possui em média 800 alunos e 30 professores (todos efetivos). É a única escola municipal da cidade que contém o Ensino Fundamental I e II.

A outra instituição observada foi a Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Inácio, bastante conhecida e fundida no meio estudantil e comunitário. Fica situada na Rua Padre Antônio Palmeira, no Bairro Novo da cidade de Boqueirão-PB, tendo como ponto de referência a Prefeitura Municipal, O CEFAR (Centro de Formação Artística) e a Policlínica Municipal.

A escola recebeu esse nome devido a uma homenagem do Padre Antônio Palmeira ao pároco de Cabaceiras-PB, Padre Inácio que contribuiu para a fundação da escola na década de 60.

### **2.2 Estrutura física**

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Estanislau Eloy, possui uma estrutura física razoável, apenas está precisando de alguns reparos básicos. A distribuição do espaço físico conta com:

- Sala da Diretoria conjugada com a Secretaria;
- Treze salas de aulas;
- Uma biblioteca;
- Dois banheiros;
- Sala de professores;
- Uma cozinha;

Em relação à Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Inácio, seu espaço físico é de tamanho regular, com cômodos adequados às finalidades desta instituição educacional. A referida escola dispõe de:

- Sala de diretoria (conjugada com a sala dos professores)
- Sala de secretaria conjugada com dispensa;
- Sete banheiros;
- Oito salas de aula;
- Sala de Informática;
- Sala de Leitura;
- Auditório (hoje funcionando como sala de aula);
- Cozinha conjugada com dispensa;
- Quadra esportiva (descoberta)

### **2.3 Equipamentos do estabelecimento**

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Estanislau Eloy dispõe de:

- Um televisor
- Um aparelho DVD
- Três micros sisters
- Um data show
- Um retroprojetor
- Um computador
- Uma maquina de datilografar
- Cinco filtros d'água

- Um liquidificador
- Uma geladeira
- Um fogão

Já a Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Inácio dispõe de materiais que utilizados corretamente podem servir como um ótimo suporte educacional. São estes:

- Dois televisores;
- Uma geladeira;
- Um freezer;
- Dois fogões;
- Dois filtros;
- Um liquidificador comum;
- Um liquidificador industrial ;
- Dois DVD's;
- Um Data Show;
- Um Retroprojetor;
- Um Aparelho de som;
- Doze computadores, (sendo 10 de uso da sala de informática e 2 de uso da secretaria e diretoria).
- Dois aparelhos ar-condicionados, sendo um usado na sala de informática e um na sala de leitura.

## 2.4 Recursos materiais

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Estanislau Eloy dispõe de um grande acervo de material pedagógico, do qual é pouco utilizado pelos professores e geralmente é dado para as crianças brincarem quando estão sem aula. Entre eles destacamos:

- Jogos educativos (brinquedos de madeira, blocos lógicos, quebra-cabeças)
- Material para estudo do corpo humano
- Globos terrestres
- Mapas
- Livros
- Revistas

Enquanto isso, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Inácio dispõe de materiais bastante diversos, que poderiam ser utilizados freqüentemente pelos professores para tornar a aula mais dinâmica e atrair a atenção dos alunos, mas que em sua maioria ficam guardados em uma estante que poucas vezes é aberta, fazendo com que os materiais não sejam aproveitados pedagogicamente como poderiam. Esses materiais são:

- Jogos pedagógicos;
- Livros;
- Revistas Nova Escola;
- Cartazes Pedagógicos;
- Jornal da Paraíba (Assinatura);
- Álbum seriado – Ministério da Saúde;
- Calendários da Editora Abril;
- Livros de Literatura Infantil;
- Quadro de avisos;
- PCN's (Os professores possuem a coleção de PCN's)

### **3. ANALISE TEÓRICA DA GESTÃO ESCOLAR DE CADA INSTITUIÇÃO**

Quando refletimos sobre o estágio em cada escola, notamos que na E.M.E.F Estanislau Eloy a gestão é um tanto centralizada, já que a maioria dos problemas que acontecem na escola a diretora resolve, ou tenta resolver, sem consultar a equipe técnica e os demais funcionários. Isso foi um fato que nos prejudicou muito já que a única que nos dava assistência era a diretora.

Nenhuma das vice-diretoras tinha abertura para se posicionar diante das situações, já que a gestão centralizadora e o comodismo não as permitiam. Sabemos que a gestão democrática deve ser um marco da escola conforme afirma HORA:

*Há, então, uma exigência ao administrador-educador de que ele compreenda a dimensão política de sua relação administrativa respaldada na ação participativa, rompendo com a rotina alienada do mando impessoal e racionalização da burocracia que permeia a dominação das organizações modernas. É a recuperação urgente do papel do diretor-educador na liderança do processo educativo. (p. 49, 2007)*

Na E.M.E.F Padre Inácio a gestão é um tanto mais aberta às sugestões, já que tudo o que ocorre ou vai ocorrer é comunicado previamente a todos os funcionários, já que a gestora reconhece que todos os funcionários da escola interferem diretamente no funcionamento da mesma, considerando muito importante a opinião de todos, pois muitas vezes os funcionários do apoio percebem fatos relacionados aos alunos que nem mesmo os professores que convivem diariamente na sala de aula com eles percebem.

#### **4. ESTRUTURA ORGANIZACIONAL E FUNCIONAL DA ESCOLA**

##### **4.1 PLANEJAMENTO ESCOLAR**

O planejamento escolar das duas escolas analisadas é realizado mensalmente por meio de reuniões com todo o corpo docente, juntamente com as supervisoras e a gestora escolar. O planejamento é um dos poucos momentos em que os professores podem conversar com a gestora e a equipe técnica sobre os problemas que estão ocorrendo dentro e fora da sala de aula, possibilitando que todos dêem sugestões para solucionar esses problemas.

##### **4.2 RELACIONAMENTO INTRA-ESCOLAR**

O relacionamento dentro de ambas as escolas é razoavelmente agradável, pois os funcionários em sua maioria fazem seu trabalho e não interferem negativamente nem atrapalham o trabalho dos outros. Além disso, todos se respeitam e se ajudam quando é possível e necessário ou quando há oportunidade para que isso ocorra. Conforme LÜCK:

*O processo educacional se assenta sobre o relacionamento de pessoas, orientado por uma concepção de ação conjunta e interativa. (p. 98, 2008)*

##### **4.3 RELAÇÃO ESCOLA-COMUNIDADE**

A relação entre escola e comunidade nas duas escolas pesquisadas, se dá por meio das reuniões de pais e mestres, reuniões de Conselho, comemorações e datas comemorativas. Só na E.M.E.F Padre Inácio que ainda realiza-se Jogos Internos e Feiras de Ciências e são abertos à comunidade. E também só nessa mesma escola, há uma associação de pais e mestres que colabora razoavelmente com a escola, que entra em acordo com HORA:

*A necessidade de promover a articulação entre a escola e a comunidade a que serve é fundamental. O entendimento de que a escola não é um órgão isolado do contexto global de que faz parte, deve estar presente no processo de organização de modo*

*que as ações a serem desenvolvidas estejam voltadas para as necessidades comunitárias. (p. 59, 2007)*

#### 4.4 SISTEMA DE AVALIAÇÃO

Na E.M.E.F Estanislau Eloy não tivemos acesso a como se dar a forma de avaliação dos alunos. Com o pouco acesso que a diretora nos deu foi impossível ter alguma conversa com os professores sobre o assunto.

Enquanto que na E.M.E.F Padre Inácio vimos que os professores em parceria com a escola avaliam os alunos por meio de forma contínua, objetivando-se assim um melhor nível de ensino e uma aprendizagem mais significativa, conforme OLIVEIRA e ROSAR:

*Na unidade escolar básica, é o professor que julga o aluno mediante a nota, participa dos Conselhos de Classe em que o destino do aluno é julgado, define o Programa do Curso nos limites prescritos, prepara o sistema de provas ou exames. Para cumprir essa função, ele é inspecionado, por esse papel de instrumento de reprodução e exclusão. (p. 15, 2008)*

#### 4.5 PROGRAMAS DAS ESCOLAS

As referidas escolas são beneficiadas com os seguintes programas:

- Merenda escolar;
- Bolsa Família;
- Educação de Jovens e Adultos;
- Conselho Escolar (apenas na Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Inácio);
- FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação;
- DDE – Dinheiro Direto na Escola;

No período noturno, as escolas contam com o programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA), que é uma parceria do Governo Federal com a Secretaria de Municipal de Educação (SEDUC) e na E.M.E.F Estanislau Eloy ainda acrescenta os programas SE Liga e Acelera. Ambos visando erradicar o analfabetismo, visto que os dados estatísticos são alarmantes no tocante ao analfabetismo no Brasil e especialmente na Paraíba.

Cabe-nos ressaltar que o EJA atende a vários pais de alunos destes estabelecimentos de ensino, o que é um ponto relevante para as escolas, considerando que a educação nos dias de hoje é como um alimento que todos necessitam para crescer.

#### 4.5.1 CONSELHO ESCOLAR

O Conselho Escolar da Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Inácio, foi criado no ano de 2003, sendo este composto pelos seguintes representantes:

- Presidente
- Diretora
- Tesoureira (A tesoureira é a diretora da escola)
- Secretário
- Representante dos professores;
- Representante dos funcionários;
- Representante dos pais;
- Representante da comunidade;
- Representante dos alunos (O representante geralmente é do turno da noite, já que se exige que este seja maior de idade.)

Os membros desse conselho são escolhidos pelos funcionários, pais, alunos, professores e pessoas da comunidade, através do voto direto.

Os recursos provenientes do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) chegam anualmente para a escola. Esses recursos são gastos na compra de material permanente e de custeio, sendo destinado 40% à compra de material permanente e 60% à compra de material de custeio. A ultima vez que a escola recebeu os recursos do FNDE foi em 28 de Dezembro de 2009, numa quantia de R\$ 13.000,00.

Segundo a gestora da E.M.E.F. Estanislau Eloy, a escola não tem nenhum conselho de classe, e não possui mobilização da comunidade para participar da escola, o que nos mostra mais uma vez que a realidade da escola está diferente do que estudamos na parte teórica. Veiga (1998, p.113-114) afirma que:

*“(...) tornam-se relevantes as discussões sobre a estrutura organizacional da escola, geralmente composta pelos Conselhos de Classe, que condicionam tanto sua configuração interna, como o estilo de interações que estabelece com a comunidade. Existem, ainda, institucionalizadas ou não na escola, outras instâncias de ação colegiada, tais como: a Associação de Pais e Mestres (APM) e o Grêmio estudantil. São instituições auxiliares para o aprimoramento do processo educativo.*

#### **4.8 QUADRO FUNCIONAL**

No que diz respeito ao quadro funcional das duas escolas, a E.M.E.F. Estanislau Eloy, a maioria dos professores e funcionários são efetivos, já que houve um concurso público no Município de Remígio-PB a pouco mais de um ano. Já na E.M.E.F. Padre Inácio, a maioria dos funcionários são contratados, pois faz mais de 10 anos que não foi realizado concurso no município de Boqueirão-PB.

#### **5. PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO**

Em relação aos Projetos Político-Pedagógicos de cada escola, vimos que, geralmente, são feitos para cumprir as leis burocráticas do ensino e não para dar um rumo à orientação escolar. Em ambas as escolas, fomos informados que o PPP estava em construção e que não poderíamos ter acesso. Na Escola Padre Inácio a situação é mais delicada ainda, já que a gestora mencionou que o PPP está com a professora que está o construindo, significando isso que esse documento não está sendo construído coletivamente e muito menos com a contribuição da comunidade.

Segundo Veiga (1998,p.9):

*“O projeto pedagógico exige profunda reflexão sobre as finalidades da escola, (...) formas operacionais e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos com o processo educativo. (...) Ele precisa ser concebido com base nas diferenças existentes entre seus autores, sejam eles professores, equipe técnico-administrativa, pais, alunos e representantes da comunidade local. É, portanto, fruto de reflexão e investigação.”*

Contudo, nas instituições das quais fomos, PPP é construído por um ou dois professores juntamente com a gestora, sem qualquer participação de todo o corpo docente ou da comunidade escolar (pais, alunos).

#### **6. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao analisar essas duas escolas públicas concluímos que vimos o quanto se difere a realidade educacional das teorias das quais estamos em constante contato no nosso curso de Licenciatura em Pedagogia e vemos como seriam úteis essas teorias se fossem trabalhadas adequadamente.

Mesmo em pouco tempo, pudemos perceber as dificuldades encontradas em administrar uma escola, em lidar com os alunos de mais variados comportamentos e dificuldades. A necessidade de pessoas que trabalhem coletivamente para que aconteça um trabalho de qualidade dentro da escola, para que realmente se consiga mudar algo na vida daquelas crianças e adolescentes. Para que não continuem com a visão de que escola não serve para nada, que vão apenas para perder tempo, como muitas vezes vimos alunos (as) falarem isso.

Sofremos com o preconceito de gestores e funcionários que, talvez por medo, receio não nos davam as informações da escola, nos travavam mal e até nos ignoravam. Isso mostra que quando se tem algo a se esconder é melhor manter que os ameaça longe.

Mesmo assim, encontramos pessoas realmente engajadas nesse trabalho com desejo de mudança e de uma melhor educação, que procuravam fazer um trabalho participativo dar o máximo de si na escola e pela escola, incentivando também a participação dos demais funcionários numa busca pela descentralização do poder, que não é o bastante, mas é o começo de uma mudança positiva.

Percebemos a importância de estarmos em contato com essa realidade para que possamos ir construindo as nossas próprias idéias já que serão nessas escolas de rede pública que futuramente iremos ensinar. Foi mais um complemento para nossa formação acadêmica e um os mais importantes, pois vivemos experiências que não aprenderíamos em nenhuma sala de universidade.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

HORA, Dinair Leal da. **Gestão democrática na escola: Artes e ofícios da participação coletiva.** 14. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007. 144 p., (Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico.) ISBN 85-308-0287-X.

LÜCK, Heloísa. **Gestão Educacional: uma questão paradigmática.** 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. 120 p., (Série Cadernos de Gestão.) ISBN 978-85-326-3296-8.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Félix. **Política e Gestão da Educação.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

VEIGA, I. P. A. e RESENDE, L. M. G. Perspectiva para reflexão em torno do projeto político pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 1998

## **O PLANEJAMENTO COMO ELEMENTO NORTEADOR DA PRÁTICA DOCENTE**

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN/CAMEAM

Francicleide Cesário de Oliveira FONTES

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN/CAMEAM

Maria Gislânia BENTO

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN/CAMEAM

**RESUMO:** O presente artigo é fruto da proposta do Projeto de pesquisa e extensão “Planejamento de ensino e canto popular: possibilidades didático-pedagógicas em sala de aula”, vinculado ao do Grupo de Estudos e Pesquisas em Planejamento do Processo Ensino-aprendizagem (GEPPE) do Departamento de Educação/DE do Campus Avançado Profª Maria Elisa de Albuquerque Maia/CAMEAM da Universidade do Estado do Rio grande do Norte/UERN, que vem sendo desenvolvido desde o mês de abril do corrente ano. O referido projeto vem se efetivando assumindo um trabalho de caráter didático-pedagógico que atende as necessidades postas pela realidade das escolas campo de pesquisa dos alunos/estagiários do curso de Pedagogia. Nesse sentido, o planejamento de ensino se constitui objeto de estudo, uma vez que o canto popular é refletido como categoria de análise nas salas de aulas. Aqui, enfatizamos que investigamos o planejamento de ações vinculadas à pesquisa, extensão e o ensino, envolvendo o canto popular como conteúdo e atividade didático-pedagógica. Para a realização deste trabalho nos respaldamos teoricamente nos estudos de Libâneo, (1992); Rodrigues, (2000); Vasconcellos, (2000); Haidt, (2002); Gandin & Cruz, (2009), dentre outros teóricos que estudam o planejamento das ações didático-pedagógicas. Além disso, por meio do referido projeto, fizemos uso de observações da prática docente de duas professoras, as quais estão inseridas no referido projeto, bem como analisamos os planos de aula das aulas observadas. Vale salientar que as aulas planejadas para as observações tinham a música como conteúdo, pois o nosso objetivo era realizar, com as referidas professoras, um diagnóstico do planejamento e execução das atividades em sala de aula envolvendo a música tanto como conteúdo como ferramenta didático-pedagógica. Mediante as análises e estudos realizados constatamos a importância do planejamento, sendo este uma necessidade constante nas atividades cotidianas de sala de aula, tendo em vista que tem a função de previsão, organização, sistematização, reflexão na e sobre a ação, tomada de decisões, visando garantir o resultado de uma ação. No entanto, percebemos que as docentes observadas têm dificuldades de realizar a sistematização do planejamento envolvendo a música como uma possibilidade didático-pedagógica em sala de aula, bem como de executá-lo.

**PALAVRAS-CHAVES:** Planejamento. Prática docente. Ensino-aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A ação de planejar faz parte da história do homem. Todas suas ações desde as mais simples até as mais complexas na tentativa de melhorar e transformar suas vidas ou das pessoas que o cercam mesmo que não estejam necessariamente registrados de forma técnica, estão sendo planejadas.

O planejamento é, então, uma ação humana, visto que, desde que o homem descobriu a capacidade de pensar antes de agir, percebeu que uma ação pensada é uma ação planejada, sob controle. Assim, planejar e pensar são atos que agem concomitantemente, pois nas nossas ações diárias, quando pensamos em formas de atender aos nossos objetivos estamos planejando, sem necessariamente fazer um registro de forma técnica das ações a serem realizadas para chegar a um determinado objetivo.

Desse modo, o planejamento é uma necessidade constante em todas as áreas da atividade humana, principalmente na complexidade organizacional da sociedade contemporânea. O planejamento é um processo que está inserido em vários setores da vida social, e por isso exige sistematização, reflexão, organização, previsão, decisão, visando garantir o resultado de uma ação, seja esta em nível micro ou macro.

A idéia de planejamento não deve estar fora do contexto escolar, visto que o mesmo é uma importantíssima ferramenta para organizar e subsidiar o trabalho da escola e do professor.

Nesse sentido, o planejamento é de suma importância para o processo de ensino-aprendizagem, haja vista que este tem intenções, revela o que se deseja realizar e o que se pretende atingir, sendo, portanto, um ato político-pedagógico, que implica pensar a ação docente, refletir sobre os objetivos, procedimentos-metodológicos, conteúdos e avaliação do aluno como também do professor.

Sendo assim, a ação docente deve sempre ser planejada, e nesse caso levando em consideração a coerência entre as atividades planejadas que serão desenvolvidas e o que o professor de fato realiza com os alunos bem como a aprendizagem que este pretende proporcionar a eles. Com base nesta lógica o planejamento deve focar a íntima relação existente entre o ensino e a aprendizagem como um processo. E nesse contexto, deve ser considerado como um elemento norteador da prática docente.

## 1-CONCEPÇÕES DE PLANEJAMENTO

O planejamento é uma ação que está presente na vida do homem desde o início da história da evolução humana, ou seja, desde que este se descobre como um ser pensante e que passa a exercer ações de intervenção, com um direcionamento a um determinado fim, momento esse,

em que “os homens iniciam a produção dos seus meios de vida”. Marx, (apud, VASCONCELLLOS, 2000, p. 64).

Assim, o homem passa a perceber que pode pensar antes de praticar determinadas ações. Com isso faz-se necessário considerar a importância de sua utilização nas diferentes áreas de atuação profissional como uma atividade constante e nos diversos setores da sociedade, seja nas questões sociais, econômicas, educacionais, políticas e culturais. Mas aqui procuraremos abordar as concepções de planejamento na visão de diferentes autores que mostram a relevância deste para o cotidiano escolar.

A princípio o planejamento era utilizado pelas pessoas, sem que estas percebessem a sua importância, porém com o desenvolvimento socioeconômico da sociedade este se tornou uma necessidade nos diversos setores. E nas escolas ele também passou a fazer parte, primeiramente como forma de controlar as ações pedagógicas dos professores. Atualmente, o planejamento já não exerce a mesma função no cotidiano escolar, tendo em vista que passou a constituir um instrumento indispensável, servindo de subsídio para a organização, análise, reflexão e execução do trabalho do professor (CASTRO, TUCUNDUVA, HANS, 2010), a fim de buscar condições, prever e estabelecer alternativas e estratégias visando superar as dificuldades como também alcançar os objetivos almejados.

Considerando a importância do ato de planejar no cotidiano escolar, como elemento norteador da prática docente, sendo utilizado como um processo de antecipação e tomada de decisões, visando buscar a eficiência da ação do professor, muitos teóricos passam a desenvolver estudos, mostram a importância do planejamento e a forma como este deve ser concebido.

Padilha (2006) afirma que o planejamento é uma atividade intimamente ligada a educação porque possui características que são intrínsecas aos contextos escolares como, por exemplo, as de:

[...] evitar o improviso, prever o futuro, de estabelecer caminhos que podem nortear mais apropriadamente a execução da ação educativa, especialmente quando garantida a socialização do ato de planejar, que deve prever o acompanhamento e a avaliação da própria ação. (PADILHA, 2006, p.45)

Desse modo, a autora comprehende o planejamento como uma ação intencional, de caráter político, de tomada de decisões, que visa dar respostas, estabelecer meios e fins com vista a atender objetivos previstos.

Nesse sentido, Libâneo (1992, p.221), entende que o planejamento escolar é

[...] uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento é um meio para se programar as ações

docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à intervenção.

O autor deixa explícito, em suas palavras, que a ação docente não pode ser isenta do ato de planejar, visto que, é a partir desta ação que se busca refletir organizar e programar a prática cotidiana de sala de aula. E é com base nessas ações, que o planejar se constitui como um processo do antes e durante o acompanhamento da ação do docente, visando “uma busca de equilíbrio entre meios e fins, entre recursos e objetivos”, na busca da melhoria do funcionamento do processo de ensino-aprendizagem a cada dia do ano, porque o processo de planejamento não ocorre em um único momento do ano, já que “a realidade educacional é dinâmica. Os problemas, as reivindicações não têm hora para se manifestarem.” Por isso há a necessidade de se planejar cotidianamente. Sobrinho (apud PADILHA, 2006, p. 30).

Nessa mesma linha de raciocínio, Vasconcellos (2000, p. 80), concebe o planejamento como “um processo contínuo e dinâmico, de reflexão, tomada de decisão, colocação em prática e acompanhamento”, pois “enquanto processo ele é permanente”.

Fusari (2000) vem mostrar que o planejamento não é uma ação neutra ou abstrata e que não pode ser visto de forma isolada do contexto escolar e social, além disso, é importante que leve em consideração as aspirações dos alunos, que são os sujeitos da aprendizagem. Por isso, deve ser compreendido como um processo que envolve a:

[...] atuação concreta dos educadores no cotidiano do seu trabalho pedagógico, envolvendo todas as suas ações e situações, o tempo todo, envolvendo a permanente interação entre os educadores e entre os próprios educandos. Fusari, 1989 (apud FUSARI, 2000)

Rodrigues (2000, p. 54) ao compreender a importância do planejamento na prática educativa, diz que “planejar é a constante busca de aliar o ‘para quê’ ao ‘como’”. E isso é possível a partir de uma reflexão acerca da ação pedagógica com vistas a “garantir a aproximação da prática aos ideais e vice-versa”.

Nesse contexto, Gandin e Cruz (2009, p.27), acreditam que o planejamento é uma ação essencial a prática docente, vez que concebem o ato de planejar como antecipar, verificar as possibilidades e os limites bem como propor ações, modos de agir, regras e rotinas de modo que a prática se aproxime o máximo possível da realidade desejada. Por isso, afirmam que “Planejar é, de fato, definir o que queremos alcançar, verificar a que distância, na prática estamos do ideal e decidir o que se vai fazer para encurtar essa distância”

E para que isso seja possível é necessário que o professor planeje o processo de ensino-aprendizagem, isto é, antecipe as ações de forma organizada, identificando os objetivos que deseja atingir, selecionando conteúdos bem como as estratégias metodológicas adequadas ao tipo de conteúdos e objetivos almejados, de modo que todas as etapas do trabalho docente em sala de aula sejam previstas.

Segundo este pensamento, Haidt (2002, p. 98) percebendo a importância do planejamento de ensino, ou seja, da ação didático-pedagógica, concebe-o como uma forma de “previsão das ações e procedimentos que o professor vai realizar junto a seus alunos, e a organização das atividades discentes e das experiências de aprendizagem, visando atingir objetivos educacionais estabelecidos.”

Nesse sentido, o planejamento em seu aspecto didático, visa considerar e analisar as necessidades, aspirações e possibilidades dos alunos, considerando, portanto, as características peculiares destes, haja vista que o processo de planejamento é a ação de prever e organizar as atividades para estes.

Desse modo o planejamento da ação docente é um processo que envolve operações mentais como, por exemplo, analisar, refletir, decidir, selecionar, estruturar, prever e organizar tempo e as formas de agir no desenvolvimento das ações didático-pedagógicas. É, portanto, “um processo de previsão das atividades docente e discentes” (HAIDT, 2002, p. 99).

Porém, a concepção de planejamento que está arraigada na maior parte dos contextos escolares é de que este serve apenas para atender a questões burocráticas e que é uma construção mecânica e neutra. Por essa razão muitas ações docentes não são planejadas e por isso o professor não consegue estimular o aluno a participar das aulas, e este por sua vez não consegue ver significado nos conteúdos. Assim o trabalho em sala de aula muitas vezes não tem sentido e com isso o professor acaba perdendo o controle das situações didático-pedagógicas.

Partido desse pressuposto, Rodrigues (2000), alerta que enquanto o professor estiver pensando somente no “como” planejar suas aulas, o planejamento torna mecânico e neutro, pois ao planejar, se planeja para alguém que está inserido em um determinado contexto sócio-cultural, histórico, econômico e político, que tem interesses e necessidades específicas. Por isso, ao planejar é importante levar em consideração questões sobre: para quem? E para quê? Ou seja, quem são os alunos para que se estar planejando? Quais suas necessidades? Que conhecimentos já possuem? O que desejam aprender? O que se quer alcançar? O que fazer concretamente para diminuir a distância do que se quer?

Questões como essas levam o docente a uma reflexão da sua prática e o faz perceber que o planejamento é uma atitude pedagógica que deve estar inserida em todo o processo de ensino-aprendizagem desde a preparação, a realização, e o acompanhamento de toda a ação.

Estando o planejamento presente em todo o processo de ensino-aprendizagem, este se torna um instrumento de gestão do trabalho em sala de aula, visto que as ações realizadas ao longo da aula estão preparadas de forma a envolver o aluno para que este participe ativamente por meio de metodologias que visem a promoção da aprendizagem significativa, mantendo, pois, o controle de sua ação em sala de aula.

## 2- O PAPEL DO PLANEAMENTO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

O planejamento é uma necessidade constante em todas as atividades humanas e, constitui no trabalho docente, um elemento indispensável, pois contribui para a construção de instrumentos que facilitem a prática de uma educação escolar que tem por finalidade a aprendizagem dos alunos.

No âmbito escolar o planejamento ganha importância e torna-se necessário por ser um processo que nos auxilia na análise da realidade, a refletir sobre as condições existentes, prever as formas alternativas de ação para superar as dificuldades e alcançar os objetivos almejados. Sendo, pois, um processo mental que envolve análise reflexão e previsão (HAIDT, 2002).

Em outras palavras, o planejamento contribui para superar as dificuldades, atingir os objetivos desejados e evitar a improvisação e/ou repetição das aulas.

Nesse sentido, Libâneo (1992, p. 222), vem confirmar o papel do planejamento, considerando-o como “um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social.” Desse modo, é preciso que os planos estejam intimamente ligados à prática, de modo que sejam sempre revistos e refeitos.

O planejamento do professor deve estar condicionado pelo nível de preparo em que se encontram os alunos em relação às tarefas a serem apreendidas. Este requisito diz respeito a forma como o professor deve planejar para que obtenha o êxito de suas ações. Para isso é preciso que o mesmo leve em consideração o que se pretende realizar, o porquê, como e para quem estão direcionadas às atividades.

O planejamento de sala de aula deve ser o meio pelo qual o professor realiza escolha, seleciona, estabelece e articula as suas ações de modo a atingir os objetivos desejados.

Gandin e Cruz (2009) dizem que: “só há sentido em falar de plano de aula (escrito e com idéias que fundamentem a ação) se os professores tiverem aspirações maiores do que transmitir conteúdos pré-estabelecidos.” Ou seja, é preciso pensar o planejamento na perspectiva de construção e de transformação da realidade, buscando resgatar no aluno conhecimentos, valores e habilidades indispensáveis a sua formação enquanto sujeito ativo e pensante.

Como podemos ver, o planejamento permite-nos organizar antecipadamente a ação docente, contribuindo para a melhoria do trabalho pedagógico na escola. Dada a importância do planejamento, para melhor execução do trabalho docente, porque ainda há, com algumas exceções, uma opinião negativa em relação a tarefa de elaborar e executar planos de aulas?

A questão é simples, os professores ainda não percebem e não tem o plano como um instrumento, um caminho, capaz de nortear e auxiliar no desenvolvimento do trabalho

docente. O vêm apenas como um documento que faz parte da burocracia exigida pela escola. Ou mesmo estar preso a mera reprodução imitativa do que foi realizado em anos anteriores.

Diante disso, é preciso que este desperte para a necessidade de ter o planejamento, mais especificamente o planejamento de sala de aula como um elemento articulador da ação docente. Pois é planejamento que norteará a ação através da possibilidade de reflexão e a (re) significação do trabalho; do resgate ao espaço de criatividade do professor, favorecendo a pesquisa sobre a sua própria prática, ou seja, onde quando e como melhora, estabelecendo a comunicação e interação entre professor/aluno, superar e combater a alienação e a partir daí trilhar novos caminhos.

O planejamento tem uma função muito importante na prática docente, haja vista que este visa orientar a ação do docente assegurando a racionalização, organização e coordenação do trabalho do professor de modo que possibilita que este realize um ensino com vistas na qualidade da aprendizagem dos alunos evitando a improvisação. Pois tendo o planejamento a função de guiar o trabalho docente, este existe para prever e antecipar objetivos, conteúdos, metodologias e maneiras de avaliar a aprendizagem dos discentes, levando em consideração as exigências dos contextos sociais, bem como as condições culturais e individuais destes.

Porém, é oportuno lembrar que “o planejamento não assegura, por si só, o andamento do processo de ensino. Mesmo porque a sua elaboração está em função da direção, organização e coordenação do ensino” (LIBÂNEO, 1992, 225). Assim, o professor deve usar o planejamento como oportunidade de refletir e avaliar a sua própria prática, tendo em vista que ao planejar, o professor se utiliza de conhecimentos didático-metodológico, disciplinar, científico, mas não pode esquecer-se do conhecimento da própria experiência prática. Pois a cada etapa do processo de ensino é importante que este vá recriando e (re)significando sua própria prática com vistas a enriquecer sua prática profissional.

### 3- O PLANO DE AULA COMO INSTRUMENTO DE TRABALHO DO PROFESSOR

Sendo o planejamento um processo contínuo de reflexão, de tomada de decisão, de busca de equilíbrio entre meios e fins, que orienta para “aonde ir” e “quais os caminhos adequados para chegar lá”, mostrando as possibilidades que favorecem o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, este se constitui uma ferramenta indispensável e necessária na prática de sala de aula.

O planejamento de sala de aula é um instrumento metodológico da realização de ideais que visam superar o mero domínio cognitivo da informação (GANDIN e CRUZ, 2009). Ou seja, tem como objetivo reverter o ensino em aprendizagem, levando em consideração os sujeitos da aprendizagem, penetrando nos seus saberes, dúvidas, medos, motivações, etc., para que assim o trabalho do professor não se limite simplesmente ao repasse de informações, sem a perspectiva de que estas se transformem em conhecimentos.

Desse modo, precisamos conceber o planejamento como uma perspectiva de construção de conhecimentos, que se concretize em aprendizagem. E nesse contexto, o plano de aula é o instrumento concreto do planejamento, que sistematiza e justifica as decisões tomadas pelo professor, sendo, pois, “um documento utilizado para o registro das decisões do tipo: o que se pensa fazer, como fazer, quando fazer, com que fazer, com quem fazer”. E para que este exista, é necessária uma discussão sobre fins e objetivos desejáveis, a fim de buscar respostas às questões sobre “o que”, “como”, “quando”, “com que”, “com quem fazer” (BAFFI, 2010).

Oliveira e Chadwich (2007, p. 245), conceituam o plano de aula como a “síntese das decisões pedagógicas do professor a respeito do que ensinar, como ensinar e como avaliar o que ensinou”. Além disso, pode conter também “importantes dicas, pistas e lembretes para o professor”. O plano de aula é, pois, o instrumento de trabalho do professor, e é fruto de um processo de reflexões constantes e tomada de decisões.

Assim, o plano de aula é considerado o produto do planejamento, já que se constrói com base no processo de tomada de decisão sobre a atuação concreta dos docentes, no fazer pedagógico do cotidiano escolar, que envolve ações e situações de interação professor/aluno e aluno/aluno. Por isso, é considerado um guia da ação docente e,

tem a função de orientar a prática, partindo da própria prática e, portanto, não pode ser um documento rígido e absoluto. Ele é a formalização dos diferentes momentos do processo de planejar que, por sua vez, envolve desafios e contradições. Fusari (apud BAFFI, 2010)

Com base nesse conceito, podemos destacar que o plano não é um produto estável e inflexível, visto que as situações de sala de aula são diversas, e por essa razão, o plano de aula poderá ser revisto e estar passível a alterações para atender e adequar às necessidades específicas dos alunos, pois este deve ser útil para o professor e eficaz para que os alunos aprendam.

Mediante os conceitos expostos destacamos a importância do planejamento e do plano de aula para a realização da prática docente, pois

[...] o preparo das aulas é uma das atividades mais importantes do trabalho do profissional de educação escolar. Nada substitui a tarefa de preparação da aula em si. [...] faz parte da competência teórica do professor, e dos seus compromissos com a democratização do ensino, a tarefa cotidiana de preparar suas aulas, o que implica ter claro, também, quem é seu aluno, o que pretende com o conteúdo, como inicia rotineiramente suas aulas, como as conduz e se existe a preocupação com uma síntese final do dia ou dos quarenta ou cinqüenta minutos vivenciados durante a hora-aula. ( FUSARI, 2010)

Assim, a construção do plano de aula deve ser uma atividade constante no cotidiano dos professores, tendo em vista que estes devem saber, antes de entrar em sala de aula, o que seus

alunos devem aprender, qual o significados dos conteúdos, bem como prever que habilidades estes alunos deverão desenvolver.

Concebendo o planejamento como um processo de contínua reflexão sobre a prática e na prática e o plano de aula como um instrumento indispensável à realização da prática docente, uma das ações do Projeto de Extensão “Planejamento de ensino e canto popular: possibilidades didático-pedagógicas em sala de aula” foi proporcionar a análise dos planos de aula de duas professoras que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que estão inseridas no referido projeto. Além das análises dos planos de aula foi possível também observar a operacionalização destes, isto é, a observação das aulas das referidas professoras. Observamos três blocos de aulas de cada professora e analisamos os referidos planos de aula.

Assim, solicitamos às professoras que planejassem aulas envolvendo o trabalho com a música em sala de aula. Ao observar essas aulas e analisarmos os respectivos planos de aula, detectamos algumas fragilidades, pois estas professoras, embora tenham alguns anos de experiência na docência, parece ainda tem algumas limitações para sistematizar as ações a serem desenvolvidas em sala de aula, vez que percebemos em seus registros, certa dissociação entre os elementos básicos de um plano de aula como os objetivos, conteúdos, procedimentos metodológicos, assim como a avaliação que, embora seja considerada pelas professoras como um processo contínuo, não apresenta nem determina critérios e instrumentos de avaliação.

Na análise dos planos de aula, ao relacionar os objetivos aos procedimentos metodológicos, verificamos muitas discrepâncias entre ambos, pois não percebemos estratégias suficientes para contemplar todos os objetivos definidos. E isso ficou mais evidente ao observarmos a operacionalização da aula, visto que objetivos como: “levar o aluno a compreender e valorizar a música popular brasileira”; “levar o aluno a compreender e valorizar os tipos de músicas do seu dia-a-dia”; “levar o aluno a valorizar o sentido da letra da música a partir de um esclarecimento da mesma”; “incentivar o aluno a ler por prazer, ler para aprender” (objetivos propostos nos planos de aula analisados), não foram contemplados/atingidos no decorrer da aula.

Com relação ao primeiro objetivo citado, o que vimos foi o repasse de informações sobre a música popular brasileira, sem nenhum aprofundamento. Quanto a valorização do sentido da música também não foi explorado para atingir a meta registrada. A esse respeito, as letras das músicas poderiam ter sido mais exploradas com objetivos de formar atitudes, sentimentos e valores, mas praticamente não foi explorada neste sentido. (As músicas selecionadas pelas professoras foram: Marinheiro, A barata mentirosa e um pout-pourri com músicas juninas)

Com relação ao incentivo a leitura por prazer, também não percebemos ações que conduzissem a atingir este objetivo. O que vimos foram leituras mecânicas e repetitivas seguidas de questões também mecânicas que não levam o aluno a pensar e refletir para chegar a uma resposta. Com isso, percebemos que não houve nenhuma preocupação em ensinar a ler por prazer. E o mais grave diante disso, é que descobrimos, através de conversas com os próprios alunos, que existem alguns que ainda não estão alfabetizados, portanto, não sabem ler, mas mesmo assim não percebemos preocupação em aproveitar o momento para ensiná-los a ler, já que no plano de aula registrou como objetivo a aprendizagem e o incentivo a leitura por prazer.

Quanto ao objetivo “levar o aluno a compreender e valorizar os tipos de músicas do seu dia-a-dia”, percebemos no desenvolvimento dos procedimentos metodológicos que este também

não foi atingido, tendo em vista que a professora observada tentou fazer um resgate das músicas do cotidiano dos alunos, porém faltou uma mediação pedagógica com relação aos conhecimentos da realidade dos alunos já que estes foram falando as músicas do seu dia-a-dia em que as letras não trazem mensagens significativas. Isso fez com que a professora, perdesse o controle da turma, deixando os alunos dançar e cantar sem estabelecer nenhuma mediação á medida que eles cantavam as músicas do seu cotidiano.

Além disso, evidenciamos, no decorrer das observações e análises dos planos de aula, que a exploração de questões gramaticais envolvendo a língua portuguesa como título, versos, total de palavras, versos e rimas foram prioridade nas aulas, não atendendo, pois, as especificidades da turma como, por exemplo, as dificuldades de leitura apresentadas pelos alunos. Outro ponto importante que a música proporciona e o trabalho com os valores e atitudes, porém sentimos que as professores têm dificuldade em desenvolver estas questões em sala de aula, ou seja, questões como estas não foram trabalhadas.

Assim, acreditamos que esses equívocos são consequência da concepção de planejamento que muitos professores têm de que o planejamento serve apenas para atender a questões burocráticas e por isso, há quem diga que a experiência profissional docente é suficiente para ministrar aulas de qualidade. Esses pensamentos negligenciam a importância e função do planejamento, e faz com que o professor se preocupe somente com o conteúdo e desconsidere “a realidade e a herança cultural existente me cada comunidade escolar bem como suas necessidades” (CASTRO, TUCUNDUVA e ARNS, 2010).

Assim, constatando a importância do planejamento na atividade docente, fica claro que o professor necessita planejar e refletir antes, durante e depois sobre sua ação, pensar sobre o que faz, para que tenha o planejamento e o plano de aula como um instrumento facilitador e não regulador das ações pedagógicas.

Para que isso de fato ocorra, é necessário que o professor esteja em permanente investigação e atualização didático-pedagógica, para que o planejar seja uma ação dinâmica, interativa e o plano de aula, sendo um instrumento de trabalho do professor, garanta a objetividade, a funcionalidade, a continuidade, a produtividade e a eficácia das ações planejadas, tornando o ensino produtivo e a aprendizagem garantida.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme vimos, no decorrer deste texto, o planejamento é um processo ativo e dinâmico, que envolve ações diversificadas como: analisar, selecionar, definir, estruturar, organizar e prever. E como tal não deve ser apenas uma mera atividade formal e ritualista que visa simplesmente a elaboração de um plano vazio para satisfazer uma exigência burocrática da escola.

De maneira geral, as discussões aqui ressaltadas giram em torno do nosso contato direto com o trabalho dos educadores que atuam nas escolas de forma que pudéssemos perceber como estes se portam diante da tarefa de elaborar e executar o planejamento de suas aulas.

Diante disso, enfatizamos em nosso trabalho, questões como: o que é planejamento? Porque e para que planejamos? Como planejamos? Além disso, procuramos mostrar a importância e a necessidade do planejamento para a organização e realização da atividade docente.

Por fim fizemos análise das aulas observadas e dos planos de aulas das professoras, para entendermos como as mesmas utilizam operacionalizam o planejamento. E a partir dessas constatações foi possível então definir prioridades e metas para ajudá-las no aperfeiçoamento da sua prática, assumindo uma atitude reflexiva em relação ao seu ensino.

As reflexões sistematizadas nesse texto apresentam um caráter inconcluso, uma vez que a pesquisa e encontra-se em processo. Mas, esperamos que possamos consolidar novos saberes sobre os processos identitários e de construção de saberes, e nesse sentido colaborar para a valorização da decência enquanto mediação para superação do fracasso escolar.

Disso tudo, concluímos que o planejamento é um conjunto de ações coordenadas, que necessita ser recuperado e reforçado no trabalho dos professores, considerando-o como um instrumento teórico, metodológico que auxilia a atividade docente como meio de evitar improvisações.

Em fim, ficou evidente que, é preciso que a tarefa de planejar desenvolva nos professores a capacidade e necessidade de investigar a própria atividade, para a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes num processo contínuo de construção de sua identidade como professor comprometido realmente com a melhoria do ensino nas escolas.

## REFERÊNCIAS

CASTRO, Patrícia Aparecida Pereira Penkal de; TUCUNDUVA Cristiane Costa; ARNS, Elaine Mandelli. A importância do planejamento das aulas para organização do trabalho do professor em sua prática docente. Disponível em <<http://www.itconline.com.br/content/planejamento-do-professor.pdf>>. Acesso em 17 de Setembro de 2010.

FUSARI, José Cerchi. O Planejamento do Trabalho Pedagógico: Algumas Indagações e Tentativas de Respostas. Disponível em [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_08\\_p044-053\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p044-053_c.pdf). Acesso em 17 de setembro de 2010.

GANDIN, Danilo; CRUZ, Carlos Henrique Carrilho. Planejamento na sala de aula. 9. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009

HAIT, Regina Célia Cazaux. Curso de Didática Geral. 6. ed. São Paulo: Ática, 2002

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1992.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e; CHADWICK, Clifton. Como elaborar um plano de aula. In: \_\_\_\_\_. Aprender e ensinar. 8. Ed. Belo Horizonte: Alfa Educativa Ltda, 2007.

PADILHA, Paulo Roberto. Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RODRIGUES, Maria Benadette Castro. Planejamento em busca de caminhos. In: XAVIER, Luisa M. et al. Porto Alegre: Mediação, 2000

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 7.ed. São Paulo: Liberdad, 2000.

## **EXPRESSIVIDADE, EMOÇÃO, A NORMA E OS DESVIOS: AS MIL E UMA FACES DO ESTILO.**

Francisco Fransuelo da Costa Soares  
(Letras/UERN).

### **Considerações iniciais:**

O artigo que iremos apresentar agora fala sobre estilística, esta é o estudo científico dos processos de estilo e método de análise, crítica literária ou artística que se detém ao estilo, ou seja, a arte de bem escrever

Neste trabalho buscamos, realizar um estudo sobre a estilística, revelando seus vários estilos, suas diversas variantes, as inúmeras formas em que um texto pode ser construído, como efeito de estranhamento ou para expressar a emoção que naquele momento altera o estado psíquico do autor.

Para tecermos algumas considerações sobre o assunto, recorremos à leitura e fichamento de textos de alguns teóricos da área da linguagem, como: Coseriu (1987), Cabrera (2000), Cressot (1963), Câmara Jr.(1962), Dubois (1973), Guiraud (1954), Monteiro (2001), Mamberg (1979), Martinet (1976), Murry (1949).

### **Fundamentação Teórica:**

No estudo ora feito, no texto o escopo da Estilística de MONTEIRO (2001) vimos em (Guiraud 1954) a que o estilo é tido como o aspecto do enunciado que resulta de uma escolha dos meios de expressão determinada pela natureza e pelas intenções do individuo que fala ou escreve.

No decorrer das leituras, veremos que os valores propriamente individuais são extremamente raros, já que expressão verbal resulta de uma gama extensa de fatores culturais, como por exemplo, as influencias do meio, da época e da estrutura lingüística. Assim tudo sugere que não podemos desprezar os fatores de ordem histórico-cultural, toda a abrangência do conceito de estilo deve ficar muito além do individuo enquanto personalidade única.

Já Bally, Vossler e Sptiz, citados por Coseriu, *apud* (1987, p.43), “queriam que a análise não se desvisasse do fato lingüístico em se mesmo, mas que tivesse como objetivo de descrever as relações da forma com o pensamento, considerando apenas as estruturas e seu funcionamento no próprio sistema e não circunscritas ao discurso de um dado falante”. Observamos que não querendo que a analise estilística se afastasse do fato lingüístico Bally, Vossler e Sptiz, queriam que a estilística se tratasse de descrever a forma do pensamento, as

idéias presentes em cada autor e os mecanismos utilizados para retratar os sentimentos, as idéias presentes em cada vocabulário, imprimindo suas marcas pessoais.

Então podemos compreender que fica bem claro que cada um tem seu próprio estilo, sendo assim definido como repertório de propriedades em seus numerais estruturais. São por este fato, que pouquíssimos idiomas possuem do infinitivo pessoal. Já outros idiomas permitem que o objetivo se posicione antes ou depois dos substantivos que determinam. Sendo uns possuindo um amplo esquema de elementos conceituais, já outros se apresentam com grande mobilidade na posição das formas oracionais.

Mamberg. (1979, p. 156), “nos faz refletir sobre a espécie de preconceito lingüístico. Diz ele, que uma língua em si mesma não é nem mais clara, nem mais lógica, nem mais abstrata do que outra”. Através da afirmação citada a cima compreendemos que todo língua é certa e boa, não existe uma língua errada, apenas ela é o produto das relações sociais de uma determinada comunidade. Assim retomando que qualquer língua permitiu desde que seu léxico seja suficientemente grande, para a expressão dos pensamentos mais claros e mais confusos, mais lógicos e mais estúpidos, mais abstratos, mais concretos e sócias.

Cabrera (2000), “diz que não existem línguas harmoniosa ou foneticamente mais belas que outras. Nem a espécie de acentuação (se fixa ou livre), ou a quantidade (se longa ou breve), nem qualquer outra característica é capaz de determinar intrinsecamente a beleza, aspereza, musicalidade ou eufonia”.

Podemos perceber que em todos os idiomas do mundo é possível produzir textos literários da mais elevada expressividade, tudo dependendo de que o escritor saiba manejar poeticamente os recursos que cada sistema oferece.

Martinet (1976), “mostra que o estilo pode ser compreendido em recorrências da função de dois processos: como um conjunto de escolhas ou como um afastamento em relação à norma”. Maneiras de se causar estranhamento, através de determinadas variantes que determinam a expressividade da emoção do escritor contidas naquela obra. Neste mesmo estudo Cressot (1963), “afirma que a finalidade da estilística é determinar as leis gerais que regem a escolha da expressão, sendo assim o afastamento da norma que é uma deliberação de vontade de quem quer usar a língua com propósitos expressivos”.

Percebe-se que a norma, para ser conceituada, oferece o mesmo problema do estilo: a polissemia ou diversidade de acepções que o termo encerra. Pelo que nos interessa é buscar uma explicação elementar sobre o comportamento de uma distribuição regular de uma série de dados. Modelo esse de distribuição que pode ser aplicado aos fatos lingüísticos.

De acordo com Dubois (1973), “o que é estabelecido através de regras é grammatical, pertence à norma; e o desvio, ao contrário, não apresenta nenhum caráter sistemático, é sempre imprevisível”. Se o foco principal da investigação estilística tem sido o discurso com finalidades estéticas, não é de se estranhar que a noção de desvio nesse caso acompanhe a norma padrão. No entanto observa-se que só será estilístico o desvio intencional, aquele que redunda em efeito expressivo.

Já Murry (1949), ”diz que o escritor está constantemente buscando forçar a linguagem a carregar mais do que pode produzir, incessante exercendo sobre ela uma espécie de delicada violência”. Neste sentido compreendemos que em busca da criação de efeitos para expressar suas emoções, ou qualquer outra conjuntura que se revele naquele momento, o escritor provoca deformações na língua com a finalidade de expressar os seus sentimentos. Assim vem procedendo, pelo desejo de encontrar uma forma precisa para determinado conteúdo, que intenciona revelar. Também o estudo da estilística está relacionado, a elementos que são capazes de despertar conteúdos emotivos.

Em Câmara Jr. (1962), “vemos que nem toda particularidade lingüística de um escritor, constitui um foco de estilo, mas somente aquela que for utilizada para fins de exteriorização psíquica”. Neste mesmo sentido podemos compreender que para alguma peculiaridade lingüística ser um foco de estilo, é necessário deixar transparecer suas idéias, seus sentimentos expressar a sua emotividade. Pois, e a forma como demonstramos a nossa emotividade, expressamos as nossas idéias e os nossos sentimentos através das palavras e imprimimos nelas as nossas marcas pessoais.

Portanto, a estilística tanto se ocupa dos aspectos expressivos e afetivos da língua falada, como das suas feições variacionais, como também analisa os desvios da linguagem em relação a o uso comum, uma emoção, uma alteração no estado psíquico normal, um distanciamento do uso lingüístico normal, um estado de espírito não habitual, ou seja, o estilo do escritor.

#### **Análise da obra:**

Os poemas de Paulo Leminski são escritos de forma breve, com versos e estrofes curtos. Nos poemas citados abaixo, vemos essa brevidade como recurso estilístico buscando fazer uma metáfora dos assuntos neles tratados.

#### **Saber É Pouco**

saber é pouco  
como é que a água do mar  
entra dentro do coco?

No primeiro poema vemos o eu lírico fazer uma breve descrição da incapacidade humana para compreender as leis que regem o universo. O primeiro verso é explícito ao dizer que todo o conhecimento adquirido pelo homem é pouco. O eu lírico enfatiza a incapacidade humana para compreender os mecanismos que regem o universo quando ele utiliza a palavra *mar*, pois ao confrontá-la com o terceiro verso, vemos uma aparente incoerência com nosso conhecimento de mundo, pois a água que está dentro do coco, não é uma água que vem diretamente do mar para entrar no coco.

Podemos perceber ainda uma metaforização do vocábulo mar, pois conhecer os mecanismos que regem o universo, segundo o eu lírico, é o mesmo que tentar colocar a água do mar dentro de um copo, no caso do poema, do coco. Outro recurso estilístico utilizado para enfatizar o pouco conhecimento humano sobre o universo, é quando ele termina o primeiro e o terceiro versos fazendo um eco com a rima que há entre as palavras *pouco* e *coco*.

Ao confrontarmos os últimos fonemas destes versos ouvimos o seguinte: *ouco oco*. Podemos fazer duas inferências destas terminações: a primeira é o fato do eu lírico estar dizendo que ouve um oco, mas neste caso deveria estar escrito ouço oco; a segunda inferência é quando ao vazio representado pelo pouco conhecimento que o homem possui sobre o universo confrontado com todos os mecanismos que o regem, pois o eco só se reproduz no vazio.

### **Amar É Um Elo**

amar é um elo  
entre o azul  
e o amarelo

No segundo poema, o recurso estilístico da brevidade dos versos e estrofes enfatiza que não é necessário, ou até mesmo que não há como explicar o amor. Ele é apenas percebido pelo sentido. Para confirmar que o amor não é explicável para ser compreendido pela razão, mas é apenas inteligido pelo sentido, ele utiliza como recurso estilístico as palavras *azul* e *amarelo*. Que não são utilizadas para representar o amor, mas para mostrar como o amor é percebido.

O elo que há entre o azul e o amarelo remete-nos ao dia, quando tudo está iluminado e por isto podemos perceber com maior nitidez as coisas que nos cercam. Ao utilizar *azul* e *amarelo*, o eu lírico também nos diz que o amor seria capaz de fazermos ter uma percepção mais apurada e sensitiva do mundo que nos cerca. O interessante, também, é que a última palavra utilizada como recurso estilístico para expressar que o amor é um elo, o eu lírico utiliza *amarelo* que se separarmos da seguinte forma, *amar-elo*, remete-nos ao primeiro verso

que diz amar é um elo, pois só é possível haver amor entre o azul e o amarelo, porque há este elo na palavra *amarelo*.

Podemos perceber também o seguinte: amar é um elo (primeiro verso). Se retirarmos o artigo indefinido teremos *amar é elo* e se retirarmos o verbo de ligação ficaremos com a fórmula mágica do amor elaborada pelo eu lírico: *amar-elo*.

**Não**

**Discuto**

não com	o	discuto destino
o	que	pintar
eu assino		

No terceiro poema percebemos a brevidade dos versos e estrofes como recursos estilísticos para enfatizar nossa incapacidade de controlar o destino, ou até mesmo a própria vida. Não há como discutir, apenas aceitar as ordens do destino para nossa vida. O último verso remete-nos a um **dito popular** “eu assino em baixo”. Este **dito** é utilizado quando concordamos com alguém, no caso do poema analisado, o verso nos mostra que não há possibilidade de avaliarmos aquilo que nos é ordenado, devemos aceitar as ordens expressas pelo destino. Ou seja, ele expressa nossa subordinação a uma ordem que aceitamos sem questionarmos.

Vemos de uma forma geral nos poemas acima citados de Leminski que a brevidade como recurso estilístico utilizado pelo eu lírico, enfatiza a própria vida e tudo que é regido por ela. Tudo é efêmero.

Portanto, na análise destes três poemas podemos perceber a presença dos recursos estilísticos, imprimindo as suas idéias nos poemas, temperadas com a sua emotividade, demonstrando assim os seus sentimentos e a sua imagem de mundo.

#### **Considerações Finais:**

Neste trabalho tivemos a oportunidade de compreender o conceito de estilística, em que lugar da lingüística ela se aplica e o seu objeto de estudo. Entendemos que existem inúmeros conceitos de estilo e que todos eles se aplicam a disciplina em estudo, e se encontram nos seus significados.

Podemos assimilar também que a linguagem se torna uma argila da qual se molda em consonância com a expressividade, ia carga emotiva do autor, através de desvios da norma, construindo com ela seus sentimentos. Portanto, diante o que nós estudamos a estilística se ocupa de definir os estilos que podem ser atribuídos a língua.

### **Referências Bibliográficas:**

- CRESSOT, M. **Le style et ses techniques.** 8<sup>a</sup> ed. Paris, P. U. F. 1974. (O estilo e suas técnicas. Trad. de Madalena Cruz Ferreira. Lisboa, Ed.70, 1980).
- DUBOIS, J. **Retórica geral.** Trad. de Carlos Felipe Moises. São Paulo, Cultrix/USP, 1974.
- GUIRAUD, P. **La stylistique.** 6<sup>a</sup> Ed. Refundida, Paris, PUF, 1970. (col. “Que sais-je?”, n°646).
- CÂMARA JR. J. M. **Contribuição a Estilística Portuguesa.** 3<sup>a</sup>Ed. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1977.
- MONTEIRO, J. L. **A Estilística.** São Paulo: Ática, 1991.

### **EXPRESSIVIDADE, EMOÇÃO, A NORMA E OS DESVIOS: AS MIL E UMA FACES DO ESTILO.**

Francisco Fransuelo da Costa Soares (Letras/UERN).

#### **Considerações iniciais:**

O artigo que iremos apresentar agora fala sobre estilística, esta é o estudo científico dos processos de estilo e método de análise, crítica literária ou artística que se detém ao estilo, ou seja, a arte de bem escrever

Neste trabalho buscamos, realizar um estudo sobre a estilística, revelando seus vários estilos, suas diversas variantes, as inúmeras formas em que um texto pode ser construído, como efeito de estranhamento ou para expressar a emoção que naquele momento altera o estado psíquico do autor.

Para tecermos algumas considerações sobre o assunto, recorremos à leitura e fichamento de textos de alguns teóricos da área da linguagem, como: Coseriu (1987), Cabrera (2000), Cressot (1963), Câmara Jr.(1962), Dubois (1973), Guiraud (1954), Monteiro (2001), Mamberg (1979), Martinet (1976), Murry (1949).

## **Fundamentação Teórica:**

No estudo ora feito, no texto o escopo da Estilística de MONTEIRO (2001) vimos em (Guiraud 1954) a que o estilo é tido como o aspecto do enunciado que resulta de uma escolha dos meios de expressão determinada pela natureza e pelas intenções do individuo que fala ou escreve.

No decorrer das leituras, veremos que os valores propriamente individuais são extremamente raros, já que expressão verbal resulta de uma gama extensa de fatores culturais, como por exemplo, as influencias do meio, da época e da estrutura lingüística. Assim tudo sugere que não podemos desprezar os fatores de ordem histórico-cultural, toda a abrangência do conceito de estilo deve ficar muito alem do individuo enquanto personalidade única.

Já Bally, Vossler e Sptiz, citados por Coseriu, *apud* (1987, p.43), “queriam que a análise não se desviasse do fato lingüístico em se mesmo, mas que tivesse como objetivo de descrever as relações da forma com o pensamento, considerando apenas as estruturas e seu funcionamento no próprio sistema e não circunscritas ao discurso de um dado falante”. Observamos que não querendo que a analise estilística se afastasse do fato lingüístico Bally, Vossler e Sptiz, queriam que a estilística se tratasse de descrever a forma do pensamento, as idéias presentes em cada autor e os mecanismos utilizados para retratar os sentimentos, as idéias presentes em cada vocábulo, imprimindo suas marcas pessoais.

Então podemos compreender que fica bem claro que cada um tem seu próprio estilo, sendo assim definido como repertorio de propriedades em seus numerais estruturais. São por este fato, que pouquíssimos idiomas possuem do infinitivo pessoal. Já outros idiomas permitem que o objetivo se posicione antes ou depois dos substantivos que determinam. Sendo uns possuindo um amplo esquema de elementos conceituais, já outros se apresentam com grande mobilidade na posição das formas oracionais.

Mamberg. (1979, p. 156), “nos faz refletir sobre a espécie de preconceito lingüístico. Diz ele, que uma língua em si mesma não é nem mais clara, nem mais lógica, nem mais abstrata do que outra”. Através da afirmação citada a cima compreendemos que todo língua é certa e boa, não existe uma língua errada, apenas ela é o produto das relações sociais de uma determinada comunidade. Assim retomando que qualquer língua permitiu desde que seu léxico seja suficientemente grande, para a expressão dos pensamentos mais claros e mais confusos, mais lógicos e mais estúpidos, mais abstratos, mais concretos e sócias.

Cabrera (2000), “diz que não existem línguas harmoniosa ou foneticamente mais belas que outras. Nem a espécie de acentuação (se fixa ou livre), ou a quantidade (se longa ou

breve), nem qualquer outra característica é capaz de determinar intrinsecamente a beleza, aspereza, musicalidade ou eufonia”.

Podemos perceber que em todos os idiomas do mundo é possível produzir textos literários da mais elevada expressividade, tudo dependendo de que o escritor saiba manejar poeticamente os recursos que cada sistema oferece.

Martinet (1976), “mostra que o estilo pode ser compreendido em recorrências da função de dois processos: como um conjunto de escolhas ou como um afastamento em relação à norma”. Maneiras de se causar estranhamento, através de determinadas variantes que determinam a expressividade da emoção do escritor contidas naquela obra. Neste mesmo estudo Cressot (1963), “afirma que a finalidade da estilística é determinar as leis gerais que regem a escolha da expressão, sendo assim o afastamento da norma que é uma deliberação de vontade de quem quer usar a língua com propósitos expressivos”.

Percebe-se que a norma, para ser conceituada, oferece o mesmo problema do estilo: a polissemia ou diversidade de acepções que o termo encerra. Pelo o que nos interessa é buscar uma explicação elementar sobre o comportamento de uma distribuição regular de uma série de dados. Modelo esse de distribuição que pode ser aplicado aos fatos lingüísticos.

De acordo com Dubois (1973), “o que é estabelecido através de regras é gramatical, pertence à norma; e o desvio, ao contrário, não apresenta nenhum caráter sistemático, é sempre imprevisível”. Se o foco principal da investigação estilística tem sido o discurso com finalidades estéticas, não é de se estranhar que a noção de desvio nesse caso acompanhe a norma padrão. No entanto observa-se que só será estilístico o desvio intencional, aquele que redunda em efeito expressivo.

Já Murry (1949), ”diz que o escritor está constantemente buscando forçar a linguagem a carregar mais do que pode produzir, incessante exercendo sobre ela uma espécie de delicada violência”. Neste sentido compreendemos que em busca da criação de efeitos para expressar suas emoções, ou qualquer outra conjuntura que se revele naquele momento, o escritor provoca deformações na língua com a finalidade de expressar os seus sentimentos. Assim vem procedendo, pelo desejo de encontrar uma forma precisa para determinado conteúdo, que intenciona revelar. Também o estudo da estilística está relacionado, a elementos que são capazes de despertar conteúdos emotivos.

Em Câmara Jr. (1962), “vemos que nem toda particularidade lingüística de um escritor, constitui um foco de estilo, mas somente aquela que for utilizada para fins de exteriorização psíquica”. Neste mesmo sentido podemos compreender que para alguma peculiaridade lingüística ser um foco de estilo, é necessário deixar transparecer suas idéias,

seus sentimentos expressar a sua emotividade. Pois, e a forma como demonstramos a nossa emotividade, expressamos as nossas idéias e os nossos sentimentos através das palavras e imprimimos nelas as nossas marcas pessoais.

Portanto, a estilística tanto se ocupa dos aspectos expressivos e afetivos da língua falada, como das suas feições variacionais, como também analisa os desvios da linguagem em relação a o uso comum, uma emoção, uma alteração no estado psíquico normal, um distanciamento do uso lingüístico normal, um estado de espírito não habitual, ou seja, o estilo do escritor.

### **Análise da obra:**

Os poemas de Paulo Leminski são escritos de forma breve, com versos e estrofes curtos. Nos poemas citados abaixo, vemos essa brevidade como recurso estilístico buscando fazer uma metáfora dos assuntos neles tratados.

#### **Saber É Pouco**

saber é pouco  
como é que a água do mar  
entra dentro do coco?

No primeiro poema vemos o eu lírico fazer uma breve descrição da incapacidade humana para compreender as leis que regem o universo. O primeiro verso é explícito ao dizer que todo o conhecimento adquirido pelo homem é pouco. O eu lírico enfatiza a incapacidade humana para compreender os mecanismos que regem o universo quando ele utiliza a palavra *mar*, pois ao confrontá-la com o terceiro verso, vemos uma aparente incoerência com nosso conhecimento de mundo, pois a água que está dentro do coco, não é uma água que vem diretamente do mar para entrar no coco.

Podemos perceber ainda uma metaforização do vocábulo *mar*, pois conhecer os mecanismos que regem o universo, segundo o eu lírico, é o mesmo que tentar colocar a água do mar dentro de um copo, no caso do poema, do coco. Outro recurso estilístico utilizado para enfatizar o pouco conhecimento humano sobre o universo, é quando ele termina o primeiro e o terceiro versos fazendo um eco com a rima que há entre as palavras *pouco* e *coco*.

Ao confrontarmos os últimos fonemas destes versos ouvimos o seguinte: *ouco oco*. Podemos fazer duas inferências destas terminações: a primeira é o fato do eu lírico estar dizendo que ouve um oco, mas neste caso deveria estar escrito ouço oco; a segundo inferência é quando ao vazio representado pelo pouco conhecimento que o homem possui sobre o universo confrontado com todos os mecanismos que o regem, pois o eco só se reproduz no vazio.

## Amar É Um Elo

amar é um elo  
entre o azul  
e o amarelo

No segundo poema, o recurso estilístico da brevidade dos versos e estrofes enfatiza que não é necessário, ou até mesmo que não há como explicar o amor. Ele é apenas percebido pelo sentido. Para confirmar que o amor não é explicável para ser compreendido pela razão, mas é apenas inteligido pelo sentido, ele utiliza como recurso estilístico as palavras *azul* e *amarelo*. Que não são utilizadas para representar o amor, mas para mostrar como o amor é percebido.

O elo que há entre o azul e o amarelo remete-nos ao dia, quando tudo está iluminado e por isto podemos perceber com maior nitidez as coisas que nos cercam. Ao utilizar *azul* e *amarelo*, o eu lírico também nos diz que o amor seria capaz de fazermos ter uma percepção mais apurada e sensitiva do mundo que nos cerca. O interessante, também, é que a última palavra utilizada como recurso estilístico para expressar que o amor é um elo, o eu lírico utiliza *amarelo* que se separarmos da seguinte forma, *amar-elo*, remete-nos ao primeiro verso que diz amar é um elo, pois só é possível haver amor entre o azul e o amarelo, porque há este elo na palavra *amarelo*.

Podemos perceber também o seguinte: amar é um elo (primeiro verso). Se retirarmos o artigo indefinido teremos *amar é elo* e se retirarmos o verbo de ligação ficaremos com a fórmula mágica do amor elaborada pelo eu lírico: *amar-elo*.

**Não**

**Discuto**

não  
com

o

discuto  
destino

o  
eu assino

que

pintar

No terceiro poema percebemos a brevidade dos versos e estrofes como recursos estilísticos para enfatizar nossa incapacidade de controlar o destino, ou até mesmo a própria vida. Não há como discutir, apenas aceitar as ordens do destino para nossa vida. O último verso remete-nos a um **dito popular** “eu assino em baixo”. Este **dito** é utilizado quando concordamos com alguém, no caso do poema analisado, o verso nos mostra que não há possibilidade de avaliarmos aquilo que nos é ordenado, devemos aceitar as ordens expressas

pelo destino. Ou seja, ele expressa nossa subordinação a uma ordem que aceitamos sem questionarmos.

Vemos de uma forma geral nos poemas acima citados de Leminski que a brevidade como recurso estilístico utilizado pelo eu lírico, enfatiza a própria vida e tudo que é regido por ela. Tudo é efêmero.

Portanto, na análise destes três poemas podemos perceber a presença dos recursos estilísticos, imprimindo as suas idéias nos poemas, temperadas com a sua emotividade, demonstrando assim os seus sentimentos e a sua imagem de mundo.

### **Considerações Finais:**

Neste trabalho tivemos a oportunidade de compreender o conceito de estilística, em que lugar da lingüística ela se aplica e o seu objeto de estudo. Entendemos que existem inúmeros conceitos de estilo e que todos eles se aplicam a disciplina em estudo, e se encontram nos seus significados.

Podemos assimilar também que a linguagem se torna uma argila da qual se molda em consonância com a expressividade, a carga emotiva do autor, através de desvios da norma, construindo com ela seus sentimentos. Portanto, diante o que nós estudamos a estilística se ocupa de definir os estilos que podem ser atribuídos a língua.

### **Referências Bibliográficas:**

- CRESSOT, M. **Le style et ses techniques.** 8<sup>a</sup> ed. Paris, P. U. F. 1974. (O estilo e suas técnicas. Trad. de Madalena Cruz Ferreira. Lisboa, Ed.70, 1980).
- DUBOIS, J. **Retórica geral.** Trad. de Carlos Felipe Moises. São Paulo, Cultrix/USP, 1974.
- GUIRAUD, P. **La stylistique.** 6<sup>a</sup> Ed. Refundida, Paris, PUF, 1970. (col. “Que sais-je?”, n°646).
- CÂMARA JR. J. M. **Contribuição a Estilística Portuguesa.** 3<sup>a</sup>Ed. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1977.
- MONTEIRO, J. L. **A Estilística.** São Paulo: Ática, 1991.

## **AS FORMULAÇÕES E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE FREIRE NA EJA**

Senildo Henrique da Silva

(GRADUANDO PEDAGOGIA - UFPB)

email: senildohenrique@hotmail.com

Aline Araújo Xavier de Lima

(GRADUANDO PEDAGOGIA - UFPB)

email: alinereivax@hotmail.com

José Mateus do Nascimento

(profº. orientador) - (DOUTOR EM EDUCAÇÃO - UFPB)

email: zenmateus@gmail.com

### **RESUMO**

Este trabalho reflete sobre as práticas de leitura e escrita instituídas na Educação de Jovens e Adultos (EJA), na Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Helena, no município de Itapororoca/PB. Para tal, nos pautamos nas formulações de Paulo Freire (1996), Durante (1998), Brandão (2002), além das propostas oficiais: Diretrizes Curriculares Nacionais para a modalidade EJA. A presente pesquisa se justifica por querer compreender como a escola, em referência, desenvolve competências cognitivas e sociais nos educandos na EJA, a partir do desenvolvimento de práticas de leitura e de escrita dentro e fora da sala de aula. Trata-se de uma pesquisa de campo e bibliográfica, de natureza qualitativa, que se propõe compreender as contribuições que os educadores da EJA podem oferecer para o desenvolvimento de oficinas para a produção e socialização de textos produzidos por seus educandos. O tema da leitura e escrita vem sendo discutido como uma necessidade no processo formativo desses sujeitos aprendentes, que também estar relacionado à promoção de uma formação continuada para os sujeitos formadores. Como resultado parcial da pesquisa, apontamos sugestões de atividades, matérias de apoio para vivências de leitura e escrita para que venham contribuir com a aquisição e o desenvolvimento da língua materna na EJA.

Palavras - chave: EJA; Práticas Pedagógicas; Oficinas de leitura e escrita.

## 1 INTRODUÇÃO

Há vários motivos de muitos jovens e adultos não terem estudado, dentre estes podemos destacar questões sociais, econômicas e políticas que são os que mais atingem diretamente a sociedade, fazendo assim com que haja um aumento do índice de analfabetismo.

As atividades culturais atribuídas aos jovens e adultos diferenciam-se das diversas atividades das crianças, em relação ao ciclo de vida, identidade, disposições e necessidades de aprendizagem. Os alunos da EJA portam bagagens culturais variadas que influenciam no modo como se engajam na alfabetização, mas para que haja esse engajamento é preciso que o professor descubra o que o aluno já sabe, ouvir suas histórias, identificar suas dificuldades, suas formas de pensar e refletir, observar o que os mobiliza.

Na EJA as atividades devem ter, sobretudo caráter de reconhecimento das diferentes práticas sócias de escrita que os alunos enfrentam cotidianamente e da substituição do uso da língua e da escrita por estratégias que vinham utilizando para compensar seu analfabetismo o professor deve considerar antes de tudo a experiência do aluno mostrando ao mesmo, novos métodos que conciliam a aquisição da língua escrita com as práticas que tem como ponto de partida questões sociais, culturais e econômicas presentes na vida dos alunos.

## 2 FORMULAÇÕES PEDAGÓGICAS DE PAULO FREIRE

Paulo Freire desenvolveu um pensamento pedagógico assumidamente político cujo objetivo maior e de conscientizar os alunos, ou seja, levá-los a entender sua situação de oprimido e agir em favor da própria libertação.

Ao propor uma prática de sala de aula que pudesse desenvolver a criatividade dos alunos, Freire condenava o ensino oferecido pela ampla maioria das escolas que qualificou de educação bancária, onde o saber é visto como uma doação dos que se julgam detentores. Freire considera esse tipo de educação como uma educação alienante, ou seja, afastava o saber consciente, político e social.

Para Freire a missão do professor é possibilitar a criação ou a produção de conhecimento. Ele não concordava com a concepção de que o aluno precisa apenas de que lhe sejam facilitadas as condições do alto aprendizado. Segundo Freire os profissionais de educação devem levar os alunos a conhecer conteúdos, mas não como verdade imutável.

Desta forma, o aluno alfabetizado ou não, chega à escola com uma cultura que não é melhor nem pior que a do professor, em sala de aula professor e aluno devem aprender juntos. Sendo assim, conseguimos explicar por meio das palavras de Barcelos (2010) tal ideologia; acrescentando que:

Convivência tem aqui o sentido dado a esta expressão pelo educador Paulo Freire, quando este enfatiza a importância de se criarem espaços pedagógicos de aprendizagem numa perspectiva da amorosidade, do acolhimento, diálogo com o outro, enfim, do reconhecimento de que o outro não é inimigo em potencial, mas, sim, um possível parceiro. (BARCELLOS, 2010: 43)

Conforme Barcelos a valorização da cultura do aluno é a chave para o processo da conscientização recomendado por Paulo Freire. O método propõe a identificação e a catalogação das palavras-chave do vocabulário dos alunos - palavras geradoras.

O método Paulo Freire não visa apenas tornar mais rápido e acessível o aprendizado, mas pretende tornar o aluno apto a “ler o mundo”, aprender a ler, conhecer a realidade para desta forma reescrevê-la e transformá-la. A alfabetização é o modo dos desfavorecidos quebrarem, o que ele chama de “cultura do silêncio” e transformar a realidade como sujeita da própria história.

A educação de jovens e adultos é um tipo de educação popular, pois é uma educação voltada para o povo, onde o povo consegue expressar suas opiniões sobre determinados assuntos, sem sofrer com certos tipos de opressões. Assim, segundo Freire (2002).

A Educação popular comprometida com os oprimidos em sua luta pela libertação e pela valorização da vida ameaçada constantemente pela opressão, tem sua prática educativa fundada no diálogo. Esse diálogo opõe-se ao antidiálogo que não gera cricidade, que não comunica, faz apenas comunicados, que é desenbaraçoso. (FREIRE, 2002: 115).

### 3 AS FORMULAÇÕES PEDAGÓGICAS DE FREIRE E A EJA.

Refletindo as formulações pedagógicas de Freire pode-se observar que a mesma parte do princípio de que todas as pessoas já possuem conhecimento prévio e que a partir desse conhecimento os professores devem começar trabalhar a educação popular de jovens e

Adultos, porém esta educação não deve ficar restrita apenas a ler e escrever, mas sim, a formar um cidadão crítico e consciente. Segundo Brandão (2002):

A EJA tem objetivo de formar pessoas capazes de viverem a busca da realização plena de seus direitos humanos; formar pessoas motivadas a participar de ações variáveis de enfrentamento das desigualdades sociais; formar pessoas intelectuais e afetivamente abertas ao pleno acolhimento do direto à diferença, capazes do diálogo e convivência no mundo plural; e formar pessoas e grupos humanos cada vez mais comprometidos com o entendimento da consciência de sua responsabilidade ao todo de seu mundo.

Baseada nas teorias Freirianas a EJA é comprometida, participativa e orientada pela perspectiva de realização dos direitos do povo baseia-se no saber da comunidade e incentiva o diálogo visando à formação de sujeitos com o conhecimento e consciência cidadã e a organização do trabalho político para a afirmação do sujeito é uma estratégia de construção da participação popular para o redimensionamento da vida social. A principal característica é utilizar o saber da comunidade como matéria prima para o conhecimento, ou seja, aprender a partir do conhecimento do sujeito e ensinar através de palavras e temas geradores do cotidiano deles. A educação vista como ato de conhecimento e transformações sociais com cunho político. Ou seja,

As práticas de EP procuram contribuir para que homens e mulheres se reconheçam enquanto sujeitos sociais e políticos, que estão no mundo e com o mundo, e que têm capacidade de transformar a realidade que não é estática, fixa e imutável. (RÉGIS, 1989-2004, p. 4).

Assim, através das palavras de Régis, compreendemos melhor o resultado buscado pela EJA como uma educação popular. Diante do exposto quanto à história da Educação de Jovens e Adultos, é imprescindível falarmos também, da história de um dos principais expoentes nessa modalidade educacional que foi Paulo Freire, ao abordar a educação popular e comunitária, voltada para os jovens e adultos que estão fora da faixa etária, procurando instituir a política educacional como forma de suprir tal demanda que outrora, encontrava-se aquém, visto ser a educação um fenômeno social capaz de mudar a realidade de um país.

#### 4 A EJA EM OBSERVAÇÃO

De acordo com a pesquisa realizada pela nossa equipe, conseguimos perceber que os professores da Educação de Jovens e Adulto, da Escola Municipal Santa Helena, localizada no Município de Itapororoca, costuma preparar seus alunos apenas para o feito de “aprender a ler e escrever”, sem colocar questões que possam aproveitar as vivências de seus educando,

isto é, os professores da EJA não colocam em prática o que aprendem nos treinamentos de capacitação que lhes são postos.

Sabemos que os Jovens e Adultos que estão inseridos na EJA, são pessoas que têm outras culturas a serem ensinadas e que não se pode julgá-lo por não saberem ler ou escrever, porém, isso quer dizer que sejam pessoas desatualizadas sem que nenhum saber sobre a realidade, pois:

[...] um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas se vive em um meio que a leitura e a escrita tem presença forte, se se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por alfabetizado, se recebe cartas que outros lêem para ele se dita cartas para que um alfabetizado escreva..., se pede alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma letrado, por que faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita (DURANTE, 1998, p. 24).

Dessa forma jamais podemos acrescentar que o aluno é um mero estudante, que só vem aprender o que a escola pode o ensinar, mas, que pode e deve também retribuir esse conhecimento para com a escola.

Na escola Santa Helena, as oficinas de leituras são bastante precária, pois não há motivação por parte dos professores e muito menos pelos alunos, os livros são poucos, além disso, trazem realidades diferentes para os alunos da região Nordeste.

Com isso, conseguimos entender que a EJA constitui-se dificilmente pela própria falta de vontade dos profissionais que a ensina. Freire relatava que a:

[...] mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho. É a partir deste saber fundamental: mudar é difícil, mas é possível, que devemos programar nossa ação político-pedagógico, não importa se o projeto com o qual nos comprometemos é de alfabetização de adulto ou crianças, se de ação sanitária, se de evangelização, se de formação de mão-de-obra técnica. (FREIRE, 1996, p. 88).

Em concordância com Freire (1996), ressaltamos que o professor dessa modalidade de ensino deve estar apto para interagir com seus alunos, através de pesquisas, de trabalhos coletivos ou individuais e com e com isso a ajudá-los a transformar a sociedade em que vivem, tornando-a a mais humilde e igualitária entre seus povos.

Assim, como pensava Barcelos (2000):

[...] o envolvimento com a Educação de Jovens e Adultos acaba, de uma forma ou de outra, nos mostrando, talvez com maior evidência alguma dos processos de exclusão que são típicos de nosso sistema educacional em geral e das orientações curriculares em particular. Processos que, não raro, passam mais facilmente despercebidos nas modalidades clássicas de ensino. (BARCELOS, 2010, P. 86).

Com esse pensamento do autor, comprovamos nossa suspeita sobre a atenção voltada para a EJA, entendendo que é uma educação ainda com muita bagagem a ser integrada.

## 5 MATERIAL E MÉTODO

Esta pesquisa, de natureza qualitativa, caracteriza-se tanto com objetivos exploratórios, quanto com análise documental, dado o tipo de procedimento de coleta e análise de dados, considerando que visou levantar aspectos característicos da educação popular proposta do artigo para formação da pessoa cidadã e transformação sociocultural.

Enquanto pesquisa exploratória essa partiu de levantamento bibliográfico, destacando alguns autores cujas obras serviram de referencial teórico que deram suporte para compreender a educação popular voltada para Jovens e adultos, e o papel desta educação na formação emancipatória do cidadão.

O campo de pesquisa consistiu nas observações, bem como, em depoimentos de pessoas que desenvolvem essa educação.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao avaliar a EJA foi possível perceber o quanto e importante o alfabetizador ser qualificado para ensinar a jovens e adultos, além de dominar a metodologia de ensino escolhida o professor precisa ter a capacidade de incentivar constantemente os alunos em sala de aula.

O papel do professor é despertar a curiosidade, indagar a realidade, problematizar, ou seja, transformar os obstáculos em dados de reflexão para entender o processo educativo, que como qual faceta do social esta relacionado com o tempo a história e o espaço do educando.

A partir de análises feitas em alguns livros didáticos da EJA, encontramos resquícios das teorias Freirianas, no entanto os livros não seguem fielmente as formulações de Freire o que pode obscurecer alguns tópicos e pontos abordados na didática da EJA e dificultar o desenvolvimento dos educandos.

Além disso, os professores são muitos acomodados e não procuram buscar outros meios para motivarem seus alunos, utilizando-se apenas livros didáticos que são fornecidos pelo governo.

Segundo relatos de alguns educadores da EJA foi constado que não só o material didático que é distribuído para essa modalidade de ensino foge das teorias de Freire também os educadores em sua prática sentem dificuldades para inserir as ideologias de Freire.

## REFERENCIAS

BARCELOS, Valdo. Educação de jovens e adultos: currículo e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Educação Popular na escola cidadã. Petrópolis: Vozes, 2002.

DURANTE, Marta. A alfabetização de adultos – leitura e produção de textos. Porto Alegre: Artesmed, 1998.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. 4.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. Que fazer: teoria e práticas em Educação Popular, 7ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

RÉGIS, Kátia Evangelista. A Educação Popular presente nas Práticas no Centro de Educação e Organização Popular (CEOP) 1989-2004. 2005. Dissertação (mestrado em educação) PUC. São Paulo.

## **AS TECNOLOGIAS MIDIÁTICAS E DIGITAIS DE COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO NO FAZER PEDAGOGICO DO EDUCADOR**

José Newton da Silva<sup>1</sup>

### **RESUMO:**

Este estudo coloca em discussão os significados e a utilização das Tecnologias Midiáticas e Digitais de Comunicação e Informação no Fazer Pedagógico do Educador em sala de aula indispensável ao processo de ensino aprendizagem. Trabalhar esses recursos é de extrema importância uma vez que esses recursos atualmente estão presentes no cotidiano escolar. Mediante a isso, os profissionais de educação, especialmente os professores, precisam estar aptos a esse novo aparato pedagógico. Nessa concepção, percebe-se que o controle da escola corrói progressivamente, em parte porque, com sua própria lógica, as tecnologias midiáticas digitais de informação e comunicação ocupam agora um lugar crescente naquilo que se pode chamar do novante mercado da educação e da informação. Reconhece-se que outros fenômenos já tinham contribuído para suscitar o monopólio dos poderes públicos na educação, particularmente das bibliotecas públicas ou dos centros culturais o advento das comunicações de massa e do audiovisual. Assim fez-se necessária a realização desse estudo; no final enfocaremos, em seu contexto, a importância das Tecnologias Midiáticas Digitais de Comunicação e Informação no Fazer Pedagógico do Educador como forma de construção do conhecimento e sua realidade social.

**PALAVRAS CHAVE:** TECNOLOGIAS –COMUNICAÇÃO – EDUCADOR - ESCOLA.

1 Aluno do VII Período do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN.

### **1 - IDENTIFICAÇÃO**

#### **1. DO CAMPO DE ESTÁGIO**

**INSTITUIÇÃO:** Escola Estadual Dr. Xavier Fernandes

**ENDEREÇO:** Rua José Godeiro da Silva S/N, Cidade do Sol. Patu – RN

**CEP:** 59770-000

#### **1.2.DO NÍVEL DE ENSINO**

**Ensino Fundamental I**

**TURMA:** 5º ANO

**1.3.DAS ÁREAS DE CONHECIMENTO** Língua portuguesa Matemática Geografia Ciência História Geografia Informática

**1.4. DO TEMA**

As Tecnologias Midiáticas e Digitais de Comunicação e Informação no Fazer Pedagógico do Educador.

**DO PERÍODO DE DURAÇÃO**

NÍCIO: 06/07/2010

TÉRMINO: 20/07/2010

**1.5.DA ATUAÇÃO PEDAGÓGICA**

ESTAGIÁRIO: José Newton da Silva

SÉRIE: 5º Ano do Ensino Fundamental I

NÚMEROS DE ALUNOS: 31 Alunos

TURNO: Vespertino

HORÁRIO: 13h00min às 17h00min

PROFESSORACOLABORADORA: Joceilma Rodrigues de Oliveira

PROFESSORA SUPERVISORA: Sueli

**2 - JUSTIFICATIVA**

Este projeto tem como diagnóstico prévio a problemática detectada pelo estagiário José Newton da Silva em relação às Tecnologias Midiáticas Digitais de Comunicação e Informação no Fazer Pedagógico do Educador, na Escola Estadual Dr. Xavier Fernandes. Verificamos que era de extrema importância abordar esse novo instrumento pedagógico, pois o impacto dos recursos mediáticos no cotidiano escolar sobre a ótica da interdisciplinaridade. Diante disto, este trabalho servirá como tentativa de amenizar algumas das dificuldades encontradas na Escola Estadual Dr. Xavier Fernandes e explorar os recursos tecnológicos uma vez que a Escola já disponibiliza desses recursos. Para isto, serão realizadas atividades com o caráter tecnológico explorando na sala de aula a TV, DVD, Aparelho de Som, Mídia, Computador dentre outros que possam se concretizar, com o tema proposto.

O impacto das tecnologias digitais da informação e da comunicação (TMDICs) acarreta novas exigências para os currículos, escolares, possibilitando criar no nível das relações sociais, ou simplesmente no nível do acesso à informação. Até recentemente, o sistema público de educação tinha regência sobre os programas de estudos e sobre os valores comuns a serem promovidos junto aos jovens, isto é a obrigação de freqüentar a escola, e a provação de programas oficiais ajustados às missões conferentes a escola pelos poderes públicos o estabelecimento de critérios para a seleção do material didático. A evolução da aprendizagem

por exames ministeriais são meios de controle sobre o saber a ser adquirido e os valores a serem compartilhados nessa passagem obrigatória pela escola.

Nessa concepção, percebe-se que o controle da escola corrói progressivamente, em parte porque, com sua própria lógica, as tecnologias mediáticas digitais de informação e comunicação ocupam agora um lugar crescente naquilo que se pode chamar do novante mercado da educação e da informação. Reconhece-se que outros fenômenos já tinham contribuído para suscitar o monopólio dos poderes públicos na educação, particularmente das bibliotecas públicas ou dos centros culturais o advento das comunicações de massa e do audiovisual.

Na verdade, as mudanças trazidas pelas tecnologias mediáticas digitais de informação e comunicação podem ser mais decisivas; efetivamente porque a oferta de formação e o número de interlocutores são multiplicados o controle não pode mais exercer de “cima” ele se desloca, antes para o consumidor de serviços ou ainda para o discente contribuindo assim para adaptar os produtos virtuais aos estudos de mercado, ou seja, à

demandas dos indivíduos ou grupos, o que se afeta irreversivelmente da regulação da oferta de serviço da escola pública em função dos objetivos coletados.

Em virtude disso, faz-se necessária a realização deste projeto para buscar fazer um trabalho na Escola Xavier Fernandes no 5º Ano dos anos iniciais localizado na Cidade de Patu – RN. Trabalhando com o computador numa forma metodológica interdisciplinar articulando as competências lingüísticas, os conhecimentos naturais e sociais que são oportunos à distinção das áreas de Ciência, entre outros, se fazem presentes em todo instante. Mesmo em se tratando de tecnologias, essas diferentes áreas permeiam esse espaço escolar. Entende-se que as utilizações desses recursos no ambiente escolar proporcionam aos educadores uma reflexão crítica sobre o desenvolvimento das TMDICs, pois estão em vias de criar para as crianças, adolescentes, jovens e adultos uma escola paralela, longe dos programas oficiais e das práticas educativas o acesso ao saber permaneça ligado ao produto que o mediatiza e ao poder que têm sobre esses produtos. Em suma, as TMDICs modificam profundamente a relação com o saber a ponto de acarretar novas críticas a escola e novas expectativas.

Dentre em breve será inevitável a sua utilização no contexto da escola, e os docentes deve aprender a utilizá-las para fins pedagógicos, pois as TMDICs podem transformar o perfil do docente, deslocando o seu centro, da transformação dos conhecimentos para a assimilação e a incorporação destes alunos, cada vez mais competentes para realizar de maneira autônoma tarefas e aprendizagens complexas.

### 3 - PROBLEMATIZAÇÃO

O uso das tecnologias midiáticas e digitais de informação e comunicação, alguns temas, entre outros perigos que os programas escolares obrigatórios se tornam obsoletos e não possam reduzir a distância entre os aprendizes que são familiarizados com usos tecnológicos e aqueles que são privados delas, por causa da relação com o tratamento da informação próprias das tecnologias mediáticas e digitais de informação e comunicação, são obvio que as crianças que só têm acesso a elas de forma limitada na escola terão provavelmente mais dificuldades no interior do sistema educativo. Outros se apressarão a elogiar a deslocalização da educação e da formação. Assim, as TMDICs tornam realmente possíveis o curso dos estudos e aquisição diplomas fora dos estabelecimentos públicos.

O uso das tecnologias midiáticas e digitais de informação e comunicação, alguns temas, entre outros perigos que os programas escolares obrigatórios se tornam obsoleto e não possam reduzir a distância entre os aprendizes que são familiarizados com usos tecnológicos e aqueles que são privados delas, por causa da relação com o tratamento da informação próprias das tecnologias mediáticas e digitais de informação e comunicação, são obvio que as crianças que só têm acesso a elas de forma limitada na escola terão provavelmente mais dificuldades no interior do sistema educativo. Outros se apressarão a elogiar a deslocalização da educação e da formação. Assim, as TMDICs tornam realmente possíveis o curso dos estudos e aquisição diplomas fora dos estabelecimentos públicos.

Nesse sentido para o ensino as TMDICs podem ser consideradas como inimigos ou como aliados conforme o ponto de vista adotado. Elas são inimigas quando sua incorporação na escola, e mais globalmente os seus impactos sobre a educação e a aprendizagem, só obedecem às vontades da economia das comunicações, cujo desenvolvimento parece ser o exemplo mais modernidade chamam de aceleração da mudança. Elas são inimigas também quando só contribuem para o divertimento ou para uma proliferação tal de informação que ainda deixando todos ainda mais incapazes de estruturá-las e dominá-las. Por tanto, elas podem ser aliados quando tornam acessíveis a todas as informações de qualidades permitindo à pesquisa a criação e a interação das disciplinas sob as óticas interdisciplinares ambos virtuais.

#### **4 - OBJETIVOS**

##### **4.1. GERAL**

Compreender e analisar acerca dos dispositivos interativos das tecnologias midiáticas e digitais de informação e comunicação no contexto escolar na ótica interdisciplinar.

##### **4.2. ESPECÍFICOS**

Analizar os elementos estruturais dos atuais recursos tecnológicos na sala de aula; Observar o impacto das tecnologias midiáticas e digitais de informação e comunicação no processo de

ensino aprendizagem; Aplicar criticamente, os saberes das TMDICs no espaço da sala de aula, à luz dos estudiosos críticos;

Analizar as práticas docentes concernentes aos saberes sobre TMDICs e suas contribuições para a sociedade hodierna; Oportunizar aos educadores e educandos os novos suportes hipertextos, hipermídia e a multimídia como forma de comunicação educacional e intermediares alternativa no contexto escolar.

## 5 - REFERENCIAL TEÓRICO

A sociedade hodierna vive significativas mudanças. No Brasil, a partir da década de 1956, mais precisamente no dia 03 de abril desse ano, com a pré-estréia da televisão, ocorrida em São Paulo, surgiu a indústria televisa e um império que, por meio das tecnologias mediáticas, passaria a influenciar a sociedade promovendo o consumo exacerbado do exibicionismo sendo assim:

Com trinta anos de existência no Brasil, em 1980, TV estará disponível em mais de 18 milhões de lares, sendo, como veículo de comunicação, responsável pela informação de 69% da população, que era estimada, segundo o censo do IBGE de 1980 em 119 milhões de pessoas (PERTANELLA, 2008, p. 14)

Em face dessa evolução televisora, surge no Brasil, por volta de 1989, um meio de comunicação que transformará a sociedade que até então se constituía por meio das tecnologias mediáticas:

[...] a internet. Utilizando-se de tecnologia digital de informação e comunicação, a internet, a internet se transformou em um veículo informacional que em poucos anos atingiu índices, de crescimento, considerando o mesmo espaço temporal, muito superiores aos que a TV atingiu. (PERTANELLA, 2008, p.14)

Percebendo o surgimento de meios comunicacionais digitais e que se buscam variáveis que pudessem fornecer alguns indícios sobre qual paradigma, ou forma, a sociedade está se constituindo.

Para tanto, por meio de um levantamento estatístico, realizado pelo ibope em 2007, informando que crianças na faixa etária dos dois aos 11 anos passam, em média, 15 horas e 25 minutos de seu tempo mensal conectando à internet, sendo os principais motivos para o acesso das crianças e dos adolescentes e alimentação de sua rede pessoal virtual de “informação”, que se dá segundo Pertanella (2008, p. 15):

Através das conversas nos chats, leitura de email ouvindo música ou brincando de bonecas no ambiente virtual e que se visualiza a criação de uma vida virtual. Em outras palavras: é no enxergar como as crianças e/ou adolescentes manuseiam um mouse, um celular ou brincam

com um game é que se buscam indícios que auxiliam no desenvolvimento dos relacionamentos das pessoas com Tecnologias Mediáticas e Digitais de Informação e Comunicação TMDICs – e com os outros meios tecnológicos.

Diante dessa ambivalência e das contradições que instalam menos elações em que as TMDIC se fazem vetores ativos, nas transformações sociais nos quais estamos imersos e quais tipos de sociedade estão se formando. Diante dessa tamanha mutação social, serão as pistas que conduziram esse projeto.

Nesse aspecto, a escola se parece com estacionamento, e a função docente é assimilada a uma forma de vigilância. Os jovens estão na escola porque a sociedade não quer que eles estejam em outro lugar, principalmente na rua ou no, Shopping, e porque não há mais alternativa à escola ocupar os jovens.

(...) Esses jovens da televisão e da internet consomem as aulas e aqueles que as ministram como consomem um Programa de televisão, um clip ou uma publicidade; eles permanecem ou “jateiam”, têm uma relação emotiva “gosto ou não gosto” e utilitarista com o saber para que serve saber isso? Os docentes às vezes vivem mal essas evoluções e constatam impotentes, que não são capazes de concorrer com a mídia cada vez mais invasora e eficaz, pelo seu poder de sedução. (TARDIL e LESSARD, 2007 p. 258)

A comunicação informatizada, particularmente a que ocorre no interior das redes de computadores significa uma mutação no processo de criação de novos sentidos, pois esta capacidade humana expandiu-se enormemente, modificando-se também que qualitativamente o desenvolvimento da interatividade.

Levy (1996) reconhece a produção e circulação do conhecimento informação como um processo social, mas essas relações sociais não são homogeneias, são marcadas, pela existência de relações de definir socialmente o que deve ser considerado como informação conhecimento e de que forma irá circular: na internet, os Megportais (universo online, America online etc.) desempenham este perfil.

Kenski (2007, p. 47) ressalta que MDICs exigem no cotidiano escolar uma nova escola: (...) “não se trata apenas de um novo recurso a ser incorporado à sala de aula, mas de uma verdadeira transformação, que transcende até mesmo os espaços físicos em que ocorre a educação”.

A escola atual se defronta com o desafio de se constituir, em um tempo e espaço social novo, e trazer para o seu contexto o imenso oceano de informações e os conhecimentos escolares, atribuindo a ambos, significados entre os saberes escolares e os saberes cotidianos.

Isto por que:

As tecnologias no espaço escolar precisam transpor a idéia de presença dessas apenas como ferramentas de auxílio ao ensino, sendo [...] respeitar as especificidades, do ensino e da própria tecnologia para poder garantir que o uso, realmente, faça a diferença (KENSKY, p47). Nesse sentido, é pensando as TMDICs, enquanto instrumentos formadores de sujeitos no cotidiano escolar que se torna possível a inserção da escola nesta sociedade. Uma escola tem alunos que pensam digitalmente, mas não ensina como ver a televisão, ou navegar na internet, uma escola que não forma cidadãos para a recepção crítica das TMDICs, é o maior paradoxo existente no sistema educacional, já que as novas gerações deixam a escola sem qualquer preparação para realizar de forma crítica as atividades às quais dedicam um maior número de horas, como: assistir a TV, navegar na internet ou, até mesmo brincar e jogar eletronicamente. Para Morin (2002) o tesouro da humanidade está na sua diversidade criadora, mas a fonte da sua criatividade está na sua unidade geradora. Com as novas tecnologias, o mundo cada vez mais é um todo, mas um todo desunificado e desenraizado de um lado. Assim a comunicação neste século é completa por meio das TMDICs, todos as compreendem, mas os progressos para compreensão humana são mínimos.

Canário (92006) considera esta coisa, a necessidade de favorecer a evolução da escola a um sistema de repetição e informações para um sistema de produção de saberes, capaz de integrar as diferenças, valorizando e incentivando acréscimo da diversidade interna, entendida como uma riqueza e não como um obstáculo a ação didática. A escola passaria a ser encarada, nesta perspectiva, como um meio de vida onde se multiplicam as oportunidades de aprendizagem, baseados não em métodos ativos, mas sim em relações de permanente interatividade.

Nesse sentido, ao situar-se o domínio da aprendizagem, da utilização dos computadores e das tecnologias e ele associados, é oportuno citar Papert (1997), uma das figuras mais proeminentes do mundo das novas tecnologias educativas, o qual defende a idéia de que o que é bom para os profissionais é bom para as crianças. Assim sugere que em vez dos clássicos programas que funcionam como “maquinas de ensinar” deveríamos dar às crianças, tanto quanto possível, programas do tipo profissional. De fato, os programas feitos propositadamente para as crianças encaram-se com freqüência, não como seres pensantes, mas de forma infantilizada.

Nessa perspectiva, o professor deverá criar ambientes de aprendizagens interdisciplinares, propondo desafios e explorações que possam conduzir a descobertas e propiciar a construção do conhecimento utilizando as TMDICs, dentre elas os computadores e seus programas (software) para problematizar e implementar projetos interdisciplinares.

Fazenda (1993) orienta que: trabalho de introduzir a compreensão de interdisciplinaridade, utilizaremos de uma metáfora: o conhecimento é uma sinfonia. Para a sua execução será necessário a presença de muitos elementos: os instrumentos, os partituras, os músicos, o maestro, o ambiente, a platéia, os aparelhos eletrônicos etc. (FAZENDA, 1993, p. 33)

A interdisciplinaridade se concretiza pela integração entre as disciplinas e pelo o diálogo estabelecido entre os sujeitos envolvidos nas ações desencadeadas pelos projetos e desenvolve a identidade às disciplinas fortalecendo-as. Assim, Nogueira (1998, p. 21) comenta.

(...) A interdisciplinaridade parece ser a grande utopia de todo educador em sala, de aula, o qual, após várias tentativas de uma busca didática, acaba por desistir e voltar ao seu cotidiano interdisciplinar conhecemos e reconhecemos vários trabalhos usados de caráter interdisciplinar, assim como (pseudo) interdisciplinar. Contudo, falando da grande massa de educador, não percebemos a prática e a postura interdisciplinar.

Sabemos que o processo de construção da cidadania autônomo e participativa é inerente à apropriação dos meios e linguagens de comunicação, nesse processo é importante, se estabelecer uma relação crítico produtiva participava, capacitando o indivíduo a interagir com as diversas formas de tecnologia e permitindo o diálogo com a realidade em todos os níveis. Para tanto é preciso que escola tenha acesso as TMDICs, em seus usos técnicos e pedagógicos.

Para isto, Calvino (1990), ressalta que a literatura e os livros, ao contrário do que vaticinou com advento das novas tecnologias, tem um papel fundamental no limiar desse novo milênio. O trabalho em sala de aula com a oralidade, utilizando-se em manancial pródiga para que o aluno seja esse leitor em sintonia com o seu tempo e sem fôlego para construção reflexiva.

Portanto, os ambientes de aprendizagem informatizados, são essenciais incentivar a compreensão através da reflexão, propiciando a assimilação de conceitos ou de estruturas através de resolução de problemas ou implementação de projetos que promova a interação dos saberes e informais.

## 6 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a realização desse estágio será necessário um referencial teórico e empírico que revele os fatores e fenômenos em estudo. Dentre eles podemos citar como referência Petarnella (2008), Tardil e Lessard (2007), Levy (1996), Toffler (1997), Perrenoud (2000), e. Morin (2002) Pimenta (2002) R. Canário (2006) Weisz (2003), e Nogueira (1998), Calvino (1990), Kenski, Papert (1997) Fazenda (1993).

Sabemos que a questão das tecnologias midiáticas e digitais de comunicação informação para o ensino aprendizagem centra-se principalmente no desenvolvimento mencionado por um

grande número de autores. Nestas últimas décadas, as tecnologias relacionada com o computador, revela uma nova revolução tão relevante quanto àquela decorrente da introdução dos tipos móveis por Gutemberg. A transição do trajeto impresso para o eletrônico promete criar uma mudança radical na maneira como acessamos lemos e entendemos e informação.

Nesse sentido, todas as tarefas no decorrer do estágio como produção textual, numéricas visuais e auditiva, precisa adéqua-se a este novo referencial: o digital, que acelera as mudanças criando novo suporte e uma nova linguagem. Para os autores citados o computador representa não apenas revolução, mas também evolução: Após a transição do cursivo para o impresso, assiste-se agora a passagem do impresso para o digital.

Face ao exposto, a metodologia para o desenvolvimento das atividades no campo do estágio proporcionará uma grande diversidade de experiência inserindo formas de participação e inserção dos docentes e discentes aos recursos tecnológicos mediáticos e digitais de informação e comunicação que atuam no cotidiano escolar da Escola Xavier Fernandes no município de Patu – RN, tornando-se possível observar, por meio de análise, de formas como o cotidiano escolar se apresenta para professora e alunos frente a esses novos suportes pedagógicos. Para isto faz-se necessário: Revisão literária, observação e análise virtual, que possam comprovar os dados da pesquisa.

As observações no campo empírico nos forneceram as pistas e indícios que possibilitou um olhar sobre os menores: Que a escola está ainda pautada num paradigma disciplinar, esta não detém vetores ativos para trabalhar com alunos que pensam de forma digital em uma sociedade digital. Percebemos ainda que TMDICs, quando utilizadas pela escola, são simplesmente extensões do giz e da lousa, transformando-se em ferramentas extensivas do professor, estão utilizando dessa forma em práticas pedagógicas constatando com a utilização realizada para uma sociedade hodierna.

## 7 - RECURSOS DIDÁTICOS

Vídeo; DVD; CD; TV; Computador; Revista; Jornais; Filmes.

## 8 - AVALIAÇÃO

A avaliação será realizada de forma contínua e cumulativa em que os aspectos qualitativos prevalecem sobre os quantitativos. Dessa forma, os resultados obtidos pelos estudantes serão mais valorizados que a nota da prova final.

Esta nova forma de avaliar põe em questão não apenas um projeto educativo, mas uma mudança social. Essa mudança não é apenas técnica, mas também estética. Sendo assim a evolução formativa serve a um projeto de sociedade pautado pela cooperação e da exclusão, inserindo todos os educando ao direito de aprender.

Este tipo de avaliação não tem como pressuposto a função ou premiação. Esta prevê que os estudantes possuem ritmos e processos de aprendizagem de diferentes. Por tanto, o professor precisa diversificar as formas de avaliação, sendo essencial conhecer cada aluno e suas necessidades, pois o importante não é identificar problemas de aprendizagem, mas as necessidades.

Por tanto, a avaliação formativa é muito mais adquirida ao cotidiano de sala de aula, por que ao invés do professor utilizar apenas provas, utiliza também a observação diária e multidimensional e instrumentos variados, selecionados de acordo com os objetivos previsto.

## 9 - CULMINÂNCIA

Mediante aos trabalhos que serão desenvolvidos no período de duas semanas na Escola Xavier Fernandes, faz-se necessário vivenciar um período repleto de inovações aonde a cada dia iremos deparamos com um leque de informações positivas e também negativas com a Turma do 5º Ano dos anos iniciais consequentemente elas irão desenvolver na sala de aula. Diante disto é de fundamental importância finalizar o tema proposto com uma oficina pedagógica expondo os recursos tecnológicos utilizados no desenrolar das aulas ministradas pelo professor estagiário José Newton da Silva aluno do Curso de Pedagogia do VII Período do CAJIM.

Em detrimento disto não podemos pensar que a escola seja a única Instituição social capaz de educar e transmitir os conhecimentos tecnológicos em que se encontra a sociedade atual. Nessa perspectiva iremos debater sobre o mesmo, uma vez que é de fundamental importância proporcionar um esclarecimento para todos os sujeitos envolvidos na arte de educar numa visão progressista, procurando trabalhar As Tecnologias Midiáticas E Digitais de Comunicação e Informação no Fazer Pedagógico do Educador.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CALVINO, Ítalo. Seis propostas para o próximo milênio. São Paulo: Companhia CANÁRIO, Rui A escola tem futuro? Das promessas as incertezas. Porto Alegre Artmed. 2006 (Escola : crise ou mutação)  
Das Letras, 1998.
- MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. S. Paulo: Cortez; Brasília UNESCO.
- NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. Interdisciplinaridade aplicada. São Paulo: Erica, 1998.
- PERRENOUD, Philip. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul 2000.

PETARNELLA, Leandro. Escola analógica: Cabeças digitais: O cotidiano Escolar frente às Tecnologias Mediáticas e Digitais de Informação e Comunicação. Campina, SP: Alínio, 2008.

PIMENTA, Selma G. et al Saberes pedagógicos e atividades docente. 3<sup>a</sup> Ed. S. Paulo: Cortez, 2002.

TARDIL, M. e LESSAED, C. O oficio de professor: História perspectivas e desafios internacionais. S. Paulo: Vozes, 2007

TOFFLER, A. A Terceira Onda. Rio de Janeiro: Record, 1997.

WEISZ, Telma e Sanchez, Ana O diálogo entre o ensino e a aprendizagem. S. Paulo: Ática, 2003.

## A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E O TRABALHO PEDAGÓGICO: UMA REFLEXÃO A PARTIR DOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UERN

Simone Batista Costa – Graduanda 8º Período – [simonebcsarmento@hotmail.com](mailto:simonebcsarmento@hotmail.com) - UERN  
Joyceana Carneiro de melo – Graduanda 8º Período – [joyceana.melo@hotmail.com](mailto:joyceana.melo@hotmail.com) - UERN  
Arilene Maria Soares de Medeiros – Professora Doutora/ Orientadora – [arilene.medeiros@bol.com.br](mailto:arilene.medeiros@bol.com.br) – UERN

### Resumo

O texto irá discutir a gestão escolar democrática tentando demonstrar a importância da mesma para o trabalho pedagógico, pois a concepção de gestão influí diretamente nas práticas da escola, as mesmas irão indicar como o gestor concebe sua responsabilidade em gerir a escola para que se alcance as metas de todos que fazem parte da escola. O objetivo é compreender as diferentes concepções de gestão escolar, a natureza do trabalho pedagógico e como os futuros profissionais da educação poderão relacionar a teoria e prática, sabendo-se que a teoria e prática não podem ser dissociáveis. O presente artigo foi elaborado a partir de revisões bibliográficas dos autores Paro, Fortuna e Libâneo, dentre outros, refletindo e tentando fazer relações entre o pensamento dos mesmos sobre a Gestão escolar Democrática, o trabalho pedagógico e os Estágios Supervisionados do curso de Pedagogia da UERN. Nas escolas públicas em que realizamos os estágios, percebemos as dificuldades das mesmas em desenvolverem uma Gestão Escolar Democrática, de modo que a escola tenha condições de estabelecer uma interação com a sociedade, pois existem algumas limitações e a principal delas é a centralização do poder pelo gestor, impossibilitando a participação coletiva de

funcionários, pais e alunos nas tomadas de decisões e outro fator importante é muitas vezes a falta de conhecimento do gestor em relação ao processo complexo do trabalho pedagógico, que não se restringe à sala de aula e à escola, não compreendendo qual o papel do professor e aluno nesse processo. Portanto, é de suma importância que a escola desenvolva uma gestão escolar democrática que efetivamente ocorra o trabalho coletivo com a participação de todos na realização das atividades da escola, todos os funcionários e alunos e a comunidade devem estar participando do trabalho da escola e que professor e aluno compreendam o processo do trabalho pedagógico, pois o aluno se constitui um agente ativo na construção do saber e interfere diretamente no processo.

**Palavras – chaves:** Gestão Democrática. Trabalho Pedagógico. Educação.

## **Introdução**

Este artigo objetiva discutir a Gestão Democrática e o Trabalho Pedagógico, fazendo uma reflexão a partir dos estágios supervisionados I , II do curso de Pedagogia da UERN. A Gestão Democrática é uma temática que há algum tempo vem ganhando destaque dentro das questões educacionais e ela é de grande importância para estudos e reflexões dos futuros profissionais da educação, pois enfatiza o trabalho coletivo e a participação de todos dentro da escola nas tomadas de decisões, sendo assim todos poderão participar nas práticas do cotidiano da escola. A partir do momento em que a escola trabalha democraticamente, desenvolve uma autonomia escolar, pedagógica, administrativa e financeira.

O processo de trabalho pedagógico se trata de um trabalho de natureza não-material, pois não disponibilizamos um bem material, mas sim um serviço. O trabalho pedagógico tem um fim, onde o objeto de estudo é o aluno, pois o mesmo irá entrar no processo e sair dele transformado, como diz Paro (1997, p.32) “sua semelhança com o conceito de objeto de trabalho visto anteriormente faz sentido, na medida em que ele é o verdadeiro objeto “sobre o qual” se processa o trabalho pedagógico e que se “transforma” nesse processo, permanecendo para além dele.”

O trabalho foi desenvolvido a partir de estudos realizados em textos de Vitor Henrique Paro (2001): Autonomia escolar: propostas, práticas e limites; Maria Lúcia Fortuna (1999): Gestão democrática na escola pública: uma leitura sobre seus condicionantes subjetivos; José Carlos Libâneo (2004): o sistema de organização e gestão da escola; Vitor Henrique Paro (1997): A natureza do trabalho pedagógico, e das experiências vividas nos estágios supervisionados I, II, os quais serão mais aprofundados no desenvolvimento que apresentará as seguintes subdivisões: A Gestão Escolar Democrática e o Trabalho Pedagógico.

## • A Gestão Escolar Democrática

De acordo com Paro (2001), a escola necessita de um mínimo de autonomia pedagógica para poder escolher seus métodos de ensino, seus conteúdos e suas atividades para melhor trabalhar a realidade da escola devido à multiplicidade das culturas. Porém a escola se vê com certas limitações, pois ela trabalha e convive com sujeitos sociais e, portanto a educação desses indivíduos diz respeito às ações do Estado para toda uma sociedade, por isso não pode se restringir somente ao âmbito escolar uma vez que se trata de um todo social e não ao individual somente.

Quanto à autonomia administrativa segundo Paro (2001, p.115), “esta significa a possibilidade de dispor de recursos e de utilizá-los da forma mais adequada aos fins educativos”. Portanto é indispensável para a autonomia que a escola disponha de recursos, mas que também procure fazer bom uso deles para suprir as necessidades reais da escola, para isso é necessários gestores compromissados com a gestão democrática, descentralizando o poder e as ações para que de maneira coletiva todos possam trabalhar democraticamente, essa autonomia não pode também ser confundida com o que as políticas neoliberais têm pregado, pois se trata de uma falsa autonomia onde o Estado nega seu dever de suprir os recursos as escolas, e assim à escola precisa conseguir de outra forma os recursos que se trata de uma obrigação do Estado.

Outro aspecto que deve ser ressaltado é que gerir os recursos da melhor forma e com autonomia é tarefa da escola, mas não quer dizer que o Estado não tenha sua participação e, portanto existem diretrizes traçadas para que cada escola possa trabalhar de acordo com suas realidades, sem necessariamente ser somente do jeito que professores e diretores acham que deve ser.

Portanto não pode haver gestão democrática na escola se ela não tem autonomia para decidir suas práticas pedagógicas e não podemos falar em gestão sem nos deter aos condicionantes objetivos que se trata do Estado, das políticas públicas, do modo de produção que limitam a ação da escola e seu trabalho.

Como também é de fundamental importância identificar o lugar dos condicionantes subjetivos dentro dos processos de democratização escolar, pois os sujeitos que constrói e transforma a gestão democrática, traz consigo seus valores, crenças, concepções, medos e frustrações, e que esses condicionantes subjetivos interferem nas suas ações e nas relações com o outro, por isso cada espaço se torna diferente do outro, porque cada sujeito imprime na sua gestão o que vem em suas bagagens. Desse modo a gestão democrática trabalha os sujeitos individuais, construindo e transformando o coletivo, por isso a escola precisa trabalhar percebendo a importância dos condicionantes subjetivos para a ação democrática nas práticas pedagógicas e o trabalho dos diversos sujeitos para a gestão escolar.

Dentro dessa perspectiva as experiências que tivemos durante os estágios foram diferentes de escola para escola, considerando que os sujeitos são diferentes e trabalham de maneira diferente de acordo com os seus condicionantes subjetivos que trazem consigo e trabalham condicionado com seus valores, concepções, as pessoas estão a todo momento interagindo o individual com o coletivo.

A partir do texto estudado de Libanéo (2004) sobre o sistema de organização e gestão escolar, é possível identificar duas concepções que se opõem em relação às práticas e à organização, pois na concepção científico-racional as escolas se organizam visando a escola como uma empresa, onde a educação se trata de um negócio e o aluno é visto como um cliente, que está ali somente para consumir, já na concepção sócio-critica a organização escolar acontece de maneira coletiva, considerando mais as pessoas que interagem nos espaços escolares, do que as regras e normas estabelecidas em uma visão de organização empresarial. Ainda de acordo com o texto de Libâneo (2004), quatro concepções vêm ampliar

a gestão escolar, a primeira é a técnico - científica que está relacionada com a concepção científico- racional, pois, essa concepção vem tratar também a escola como uma empresa, girando em torno de um modelo de gestão de qualidade total, apresentando características como: o poder centralizado do diretor e a não interação entre as pessoas. E as outras são: a autogestionária, a interpretativa e a democrático – participativa, em que todas irão estar ligadas a concepção sócio-critica, pois apresentam características de trabalho coletivo em que há a participação de todos nas tomadas de decisão, sendo assim descentralizado o poder, uma freqüente interação entre as pessoas e a ultima vem combater o autoritarismo, a centralização e a burocracia exacerbada.

A disciplina Estágio Supervisionado I realizada em uma escola pública do município de Mossoró, nos proporcionou vivenciar uma prática e refletir sobre como acontece a gestão escolar, perceber como se desenvolve o trabalho do gestor, e como os funcionários, alunos e comunidade concebe essa gestão, e então agora fazer uma relação com a pesquisa Gestão Escolar Democrática, o que foi possível perceber nas práticas do gestor um distanciamento da gestão democrática, pois o gestor assumia uma posição autoritária em suas decisões, como detentor de todo o poder, e os demais funcionários da escola tinha a função apenas de cumpridores de suas tarefas. Sabe-se que a gestão escolar está em todos os âmbitos da escola e portanto todos tem o direito de participar nas tomadas de decisões, para que possa haver democracia deve haver uma participação coletiva de funcionários, alunos e comunidade escolar e juntamente ao gestor serem tomadas as decisões cabíveis, para o bom andamento das atividades escolares.

O professor da escola somente cumpria seu papel de dar sua aula, o zelador de limpar a escola e assim por diante, mas a função desses profissionais vão muito além de cumprir apenas um dever, mais todos devem estar inteirados do que acontece dentro da escola, e participar nas decisões sobre seus objetivos e funcionamentos, como também o gestor deve tomar conhecimento dos problemas de sala de aula, de algo que está faltando na cozinha da escola, em suma ele também precisa auxiliar todos os setores da escola e não apenas estar em sua sala, resolvendo problemas administrativos.

No estágio o gestor estava totalmente sem conhecimento do que acontecia em sala de aula, pois só estava preocupado com problemas burocráticos, pois somente os consideravam como suas atribuições, enquanto que a sala de aula cabe somente ao professor e assim com demais funcionários da escola.

Segundo Fortuna, (1999): Reconhecemos, entretanto, que a gestão democrática faz parte de um processo coletivo e totalizante, cujo requisito principal é a participação de todos. É obvio que somente a prática reiterativamente vivenciada no cotidiano demonstrará o conteúdo de uma gestão dessa natureza.

Enquanto que no segundo estágio a realidade de gestão se colocava um pouco diferente, não chegando a ser totalmente a concepção sócio critica e não somente científico racional, mas assumindo características de cada uma dessas concepções, pois era percebido um pouco de participação dos professores e comunidade nas decisões da escola, havia uma interação entre as pessoas, porém em alguns momentos o gestor agia de forma autoritária centralizando o poder em suas mãos.

Em relação a autonomia administrativa colocada por Paro, estava muito presente na escola, ela dispunha de muitos recursos e tinha liberdade para gerir da forma mais adequada para melhorar as atividades escolares, e os professores participavam na escolha dos recursos, a escola tinha liberdade para escolher seus métodos de ensino, mas os conteúdos já estava preestabelecido.

## • Trabalho Pedagógico

O trabalho pedagógico realizado na escola trata-se de um trabalho não-material, pois segundo Paro (1997), o mesmo pode ser observado de duas maneiras diferentes, o trabalho não-material onde a produção e consumo se separam como exemplo tem a produção de livros que são produzidos, e somente ao chegar aos leitores, a partir daí seu conteúdo irá produzir cultura nas pessoas que estarão consumindo. Em relação ao trabalho não-material há outro tipo que Paro (1997, p.31), destaca que “a produção e o consumo se dão simultaneamente. É o caso, por exemplo, do trabalho do ator no teatro, do palhaço no circo e do professor na sala de aula”. Esse trabalho não-material se trata de um trabalho pedagógico em relação ao lugar do aluno nesse processo.

Para Saviani (1984), o aluno é objeto do trabalho pedagógico, considerando como o produto desse processo a aula, mas para Paro (1997), a aula é apenas o processo, o aluno é o objeto, consumidor e também sujeito participando ativamente do processo em que o produto é o indivíduo transformado.

Na visão do educando como sujeito ativo no processo pedagógico, podemos relacionar com a concepção de organização sócio crítica em que também está presente o educando como agente ativo em sua transformação.

No processo do trabalho pedagógico há tipos de saber. Um é o saber fazer, que são as metodologias, as técnicas, os conhecimentos, ou seja, tudo o que o professor prepara para suas aulas, o outro é o saber que se passa, que é a transmissão do saber do mesmo que é apropriado pelos alunos.

Refletindo sobre a natureza do trabalho pedagógico nas escolas onde foram realizados os estágios fazer relação com as idéias dos autores, pude notar que tanto professores, quanto os demais profissionais da educação, ainda necessitam de mais formação para compreender o papel do educando e do educador no processo do trabalho pedagógico.

Alguns professores já consideram o aluno como parte principal do processo ensino-aprendizagem, como sujeito ativo na apropriação do saber que se passa, porém a maioria não comprehende o processo nessa natureza, mas concebe o aluno como agente passivo que receberá o conhecido transmitido pelo professor, isso deve a falta de conhecimento, o qual interfere no trabalho pedagógico.

Com relação ao setor pedagógico de uma escola, ele é composto pelo orientador educacional e o coordenador pedagógico. Esses profissionais são responsáveis de auxiliar, assessorar, acompanhar, os professores e se relacionar diretamente com pais e alunos para facilitar a realização das atividades e a interação entre a escola e a comunidade. A frente da gestão escolar tem o diretor que organiza, gerencia todas as atividades realizadas por toda a estrutura organizacional da escola.

Toda escola para que possa funcionar necessita de uma estrutura de organização interna, em que estão organizados todos os setores, cargos, funções para que o corpo da escola funcione da melhor forma possível, geralmente as estruturas são representadas num organograma que mostra as relações entre os diversos setores, é a partir dessas relações que podemos perceber como funciona o trabalho da escola, se existe hierarquia entre os setores, se existe autonomia para que os funcionários possam decidir ou se estão limitados por terem que se submeter as ordens de outros que dentro da instituição ocupa uma posição que detém maior poder de decisão, pois segundo Libâneo (2004), as estruturas organizacional de escolas se diferenciam conforme a legislação e conforme as concepções de gestão adotadas pela escola.

Através das experiências que tivemos sobre a organização e funcionamento das escolas nos estágios foi possível perceber que as estruturas geralmente são muito diversificadas, pois às vezes o poder é muito centralizado no diretor e os outros funcionários se submetem como foi o caso da experiência vivida no estágio I, já durante o estágio II a realidade se diferenciava na medida em que o poder não estava centralizado somente no

diretor, mas a supervisora, secretários, professores e demais funcionários trabalhavam auxiliando nos problemas a serem resolvidos pela escola.

Na escola também funciona um AEE - Atendimento Educacional Especializado, onde trabalham duas psicopedagogas no atendimento de crianças com necessidades educacionais especiais para a inclusão dessas crianças na escola, elas participam de todas as atividades da escola e interagem com os professores em sala de aula para diagnosticar os níveis de aprendizagens dos alunos, esse trabalho é muito importante para a escola.

Portanto as estruturas organizacionais das escolas diferem de acordo com a concepção de gestão que a escola assume, algumas têm uma estrutura hierarquizada, em que os funcionários estão preocupados em cumprir apenas a sua função, independente dos demais setores da escola, mais o ideal é uma gestão democrática onde cada um tem sua função, mas há umas parceria e coletividade entre os profissionais, pois devem compreender que para um bom andamento das atividades todos devem cooperar uns com os outros.

## Considerações Finais

É muito importante debater e refletir sobre a gestão democrática para poder conscientizar os profissionais da educação da necessidade de uma escola que em suas práticas a mesma contemple a autonomia escolar e uma gestão democrática verdadeira, onde seja possível perceber facilmente uma participação direta, tanto de funcionários e alunos, como também da comunidade para desenvolver atividades que beneficiem todos que fazem parte da escola.

Os estágios muito contribuíram para essa relação teoria e prática, pois vivenciar na prática o funcionamento de uma escola, como trabalham gestores, professores e demais funcionários, perceber como agir nas resoluções dos problemas enfrentados pela escola, foi muito relevante para essa reflexão sobre gestão escolar democrática e o trabalho pedagógico, o fato de relacionar duas experiências em escolas diferentes também foi muito válido para perceber as diferenças de concepções de gestão.

Infelizmente nenhuma das duas realidades mostraram o ideal de gestão democrática, como na realidade deveriam ser mais é bom saber que há escolas que não estão tão distantes de alcançar o alvo, é necessário muito trabalho para desenvolver nas escolas uma gestão que priorize a participação efetiva de todos nas tomadas de decisão, em que possa haver uma interação entre as pessoas, cooperação para que as atividades escolares aconteçam da melhor maneira possível.

Ainda há muito trabalho para se realizar na capacitação de pessoas para ocuparem um cargo de tão grande responsabilidade como a de gestor escolar, sem tirar a importância dos demais cargos dos profissionais da educação, mas o gestor consciente de como deve ser seu trabalho, facilita o trabalho de todos em uma escola, é de grande relevância que o diretor conheça a sua realidade e esteja presente nela, tentando intervir para que ocorram mudanças significativas para a comunidade escolar.

Contudo ficaram claras as dificuldades das escolas em desenvolver uma gestão democrática, pois elas na maioria das vezes não dispõem de autonomia e recursos necessários, limitando assim a gestão escolar. E quando dispõe de autonomia e recursos, infelizmente sentimos a ausência do compromisso dos órgãos competentes junto as atividades escolares.

Enfim, mesmo tendo consciência dos entraves que existem em nossa educação, os gestores têm que adotarem, nas escolas, uma concepção sociocrítica para que possibilite uma gestão escolar democrática que visa com seu trabalho pedagógico à transformação do indivíduo.

## Referências bibliográficas

- FORTUNA, Maria Lúcia de Abrantes. Gestão Democrática da escola pública: uma leitura sobre seus condicionantes subjetivos. In: BASTOS, João Baptista (Org).Gestão democrática. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 1999.p.107-123.
- LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 5<sup>a</sup> Ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.p.117-133.
- PARO, Vitor Henrique. Escritos sobre a Educação. São Paulo: Xamã, 2001. P. 113-116.
- PARO, Vitor Henrique. Gestão democrática da escola pública. São Paulo: Ática, 1997.p.29-37.

## INCLUSÃO NAS ESCOLARES REGULARES DE CAMPINA GRANDE – PB

1 ires Lopes correia/graduanda no curso de pedagogia na UEPB/ireslc@hotmail.com

2 Fernanda Alves Celestino /graduanda no curso de pedagogia na UEPB/fernandaalves2307@hotmail.com

3 Shirllene Ferreira Simplício/graduanda no curso de pedagogia na [UEPB/shirllene\\_ferreira@hotmail.com](mailto:UEPB/shirllene_ferreira@hotmail.com)

**Resumo:** O presente trabalho vem abordar a questão da inclusão dentro do contexto educacional, enfocando a problemática de sala de aula, considerando as diretrizes e recomendações nacionais a respeito do assunto, assim como a observação da implantação ao atendimento aos educandos, com necessidades especiais, próprias da rede pública regular de ensino em Campina Grande. Apresentando uma nova proposta para a educação inclusiva direcionada ao projeto pedagógico.

**PALAVRAS CHAVES:** Inclusão, Necessidades especiais, Projeto pedagógico.

**Introdução:** A inclusão dos portadores de deficiência nas escolas regulares é garantida por lei. Pois foi a favor da diversidade e pensando no direito de todos de aprender que a lei 7.853, aprovada em 1989 e regulamentada em 1999, obrigou todas as escolas a aceitar matrículas de alunos com deficiência (a recusa a esse direito é crime). Foi a partir da implantação dessa lei que surgiram mudanças nos olhares para a educação inclusiva, ganhando impulso e começando a se concretizar de forma mais forte no espaço escolar. Graças a essa lei, o número de crianças e jovens com deficiência nas salas regulares não para de crescer: em 2001, eram 81 mil; em 2002, 110 mil; e 2009, mais de 386 mil – ai incluídas as deficiências, o transtornos global do desenvolvimento e as altas habilidades. Inicia-se assim um período de transformação para uma educação inclusiva, ampliando discussões sobre a atuação da educação especial, principalmente nas escolas públicas. No entanto quando se trata

da inclusão do portador de deficiência no ensino regular, existem necessidades que são facilmente comprovadas no cotidiano das escolas, no que diz respeito a: perplexidade e insegurança que professores e outros profissionais demonstram ao se depararem com o assunto, seja na teoria ou na prática. Nesse sentido, a escola passou a desempenhar um papel duvidoso frente à diversidade: de um lado, abriu as portas aos alunos excepcionais; de outro não se preparou e não passou a oferecer as condições necessárias para a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais, desprovida assim de metodologia específica e uso de recursos. Sendo assim um dos objetivos dessa abordagem é incentivar e envolver a família e criar vínculos na relação escola - família, proporcionando ao professor mais chances de reconhecer as necessidades das crianças com deficiência. Portanto, é justificada a preocupação de intensificar o projeto pedagógico, este deve ser orientado para a inclusão, e as aulas direcionadas ao potencial do aluno, visando desafios e avanços no conhecimento e na autonomia. Todavia a finalidade desse trabalho é apresentar os resultados de um estudo bibliográfico com uma nova proposta para a educação inclusiva, trazendo em si uma luta para romper com a idéia de inserção apenas física das crianças com deficiência na rede regular, e da forma como ainda é vista por grande parte das pessoas.

#### **Estudo histórico sobre a evolução da educação inclusiva:**

Ao se falar em inclusão de crianças com deficiência na rede regular de ensino é necessário que se faça um breve histórico da educação especial, como forma de esclarecer alguns pontos pertinentes à sua especificidade e ao processo que culminou na educação inclusiva. Estudos mostram que a partir de meados do século XVI, tem-se início a primeira tentativa de atendimento prestado às pessoas com deficiência com base científica, através dos estudos de Paracelso e Cardano, médicos alquimistas. Só houve uma consolidação da visão científica sobre a deficiência no século XIX, através dos estudos de Pinel, Itard, Esquirol, Seguim, Morel, Down, Dugdale, Froebel, Guggenbueh, quando a deficiência passou a ser tratada como um caso médico. Mazzota (2005) destaca que no Brasil, no século XIX, surgiram algumas instituições para o atendimento aos indivíduos com deficiência, inspiradas pelas experiências na Europa e nos Estados Unidos. Esse atendimento era destinado a cegos, surdos, deficientes mentais e deficientes físicos, a partir de iniciativas particulares e oficiais. Data-se o início do atendimento escolar aos indivíduos com deficiência no Brasil em 12 de setembro de 1854, com o decreto Imperial nº. 1.428, de D. Pedro II, que fundou o Imperial Instituto dos meninos Cegos, no Rio de Janeiro, hoje com o nome de Instituto Benjamin Constant (IBC). Também nesse período foi criado Imperial Instituto de Surdos-Mudos (1857), atualmente chamado de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Desse período em diante foram criadas várias instituições com o mesmo objetivo. Destacam-se nesse processo o atendimento de crianças com problemas mentais, através do Instituto Pestalozzi, fundado em 1926; e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) no Rio de Janeiro, em 1954. Com a Lei nº 5.692/71, responsável pela reforma do ensino de 1º e 2º graus, e a Emenda Constitucional de 1978, contempla-se a educação especial com a edição de normas e planos políticos de âmbito nacional: as definições do Conselho Federal de Educação sobre a educação escolar dos “excepcionais”; as resoluções dos Conselhos Estaduais de Educação sobre diretrizes da educação especial; a criação dos setores de educação especial no sistema de ensino, e a criação das carreiras especializadas em educação especial na rede escolar (“os professores de excepcionais”) e também no campo de reabilitação (FERREIRA, 2006). A partir da década de 1980, começa a se configurar uma nova realidade no mundo ocidental, e o Brasil não fica de fora deste processo; principalmente por estar saindo de um período ditatorial. Com o processo de abertura democrática acontecem diversos movimentos pelo direito de todos à educação e discussões sobre o sistema de ensino. Em 1988, com a aprovação da Constituição Federal, grupos historicamente excluídos, dentre eles, as pessoas

com deficiência, ganham força visibilidade social. Já na década de 1990, aconteceram amplas reformas estruturais e educacionais no país, inspiradas e direcionadas por organismos internacionais, caracterizadas pelo discurso de Educação para Todos (UNESCO). Dessa forma o governo brasileiro se vê pressionado, diante das mudanças, em obedecer ao paradigma da educação inclusiva, o que trouxe uma mudança radical no panorama do sistema educativo do Brasil, principalmente em relação ao aumento do número de matrícula das crianças com deficiência na rede regular de ensino. Um dos principais documentos em defesa da educação inclusiva é a Declaração de Salamanca (UNESCO), criada em 1994, na Espanha. Ela chama atenção dos governantes para o atendimento das pessoas com deficiência na rede regular de ensino. Esta instituiu que: Cada criança tem características, interesses, capacidades de aprendizagem que lhe são próprios; os sistemas educativos devem ser projetados e os programas aplicados de modo que tenha em vista toda a gama dessas diferentes características e necessidades; as pessoas com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas comuns, que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades. (Declaração de Salamanca, 1994)

Para que a inclusão no contexto educacional?

O princípio democrático da educação para todos só se evidencia nos sistemas educacionais que se especializam em todos os alunos, não apenas em alguns deles, os alunos com deficiência. A inclusão, como consequência de um ensino de qualidade para todos os alunos provoca e exige da escola brasileira novos posicionamentos e é um motivo a mais para que o ensino se modernize e para que os professores aperfeiçoem as suas práticas. É uma inovação que implica num esforço de atualização e reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas de nível básico. O motivo que sustenta a luta pela inclusão como uma nova perspectiva para as pessoas com deficiência é, sem dúvida, a qualidade de ensino nas escolas públicas e privadas, de modo que se tornem aptas para responder às necessidades de cada um de seus alunos, de acordo com suas especificidades, sem cair nas teias da educação especial e suas modalidades de exclusão. O sucesso da inclusão de alunos com deficiência na escola regular decorre, portanto, das possibilidades de se conseguir progressos significativos desses alunos na escolaridade, por meio da adequação das práticas pedagógicas à diversidade dos aprendizes. E só se consegue atingir esse sucesso, quando a escola regular assume que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam em grande parte do modo como o ensino é ministrado, a aprendizagem é concebida e avaliada.

A importância dos pais no processo de inclusão educacional:

A família constitui o primeiro universo de relação social e o mais complexo, de ação profunda sobre a personalidade humana, dada a enorme carga emocional das relações entre seus membros. A reorganização familiar fica mais fácil quando a apoio mutuo entre o casal e a família, ou seja, o ambiente familiar pode contribuir para o desenvolvimento e crescimento da criança, ressaltando a necessidade da colaboração dos pais para a escola. Estudar e aprofundar o conhecimento sobre o funcionamento da família com crianças constitui um caminho promissor para a compreensão do desenvolvimento destes portadores e de sua adaptação ao meio.

O papel da escola, ou ambiente escolar, representa grande importância para o aluno. Gradualmente, o mundo da criança começa a se ampliar e é dentro deste contexto que é inserido o portador da deficiência. A inclusão dos alunos com necessidades especiais deve ser vista como um processo espontâneo e subjetivo que envolve direta e pessoalmente o relacionamento entre seres humanos, principalmente a família, isto é, os pais. A família é,

indiscutivelmente, a base da sociedade e, apesar da existência de debates em torno do seu papel atual e da sua composição, ela permanece como elemento-chave da vida e o principal alicerce do desenvolvimento humano. Constituindo-se uma unidade primária, qualquer acontecimento que afete um dos seus membros poderá causar influências em todos os outros integrantes da sociedade familiar. É necessário ratificar que os pais devem participar do processo de inclusão cultural e social de seus filhos, mas esta participação não deve invadir os limites conscientes da responsabilidade escolar. A participação ativa não significa “superproteção,” ou um tipo de “luto” pela necessidade especial apresentada pelo seu filho, e sim possibilitar a interação social e o convívio escolar com os outros alunos, ditos normais. A escola é uma instituição organizada e possui o seu sistema educacional, este que não deve ser interferido pelos pais. O resultado final dessa parceria entre família e escola deve ser uma soma que proporcione ao aluno com necessidade especial uma vida normal e feliz.

Segundo Raiça (2006):

“A escola e a família são parceiras no que diz respeito ao crescimento do individuo. Somente a parceria, quando bem estabelecida, facilitara e promoverá situações de aprendizagem tanto na área cognitiva como afetivo – social. Portanto, as relações entre família e escola deverão estar permanentemente em harmonia e colaboração, pois da união é que resultarão muitas ações de relevância para o aprendizado do aluno. Nesse processo de interação família e escola, estarão sendo beneficiados alunos, pais e professores. Cabe, entretanto, sensibilizá-los no sentido de perceber e conhecer a importância da relação, haja vista que isso nem sempre ocorre na realidade.” (RAIÇA, 2006, p. 69)

### **Um olhar sobre o projeto político pedagógico inclusivo:**

O primeiro passo para que se caminhe para uma educação de qualidade é estimular as escolas para que elaborem com autonomia e de forma participativa o seu Projeto Político Pedagógico, diagnosticando a demanda, ou seja, verificando quantos são os alunos, onde estão e porque alguns estão fora da escola. Ao se pensar em projeto pedagógico, este deve ser orientado para a inclusão, e as aulas direcionadas ao potencial do aluno, visando desafios e avanços no conhecimento e na autonomia. Quando trabalhamos com atividades práticas, concretas e lúdicas, o aluno de inclusão será beneficiado, assim como todos os outros alunos da classe. Na perspectiva da Educação Inclusiva o princípio da Gestão Democrática é citado por BRASIL (2008), de forma expressiva tendo em vista que, compreender a educação inclusiva se constitui em uma forma mais ampla, que aponta para Gestão Democrática:

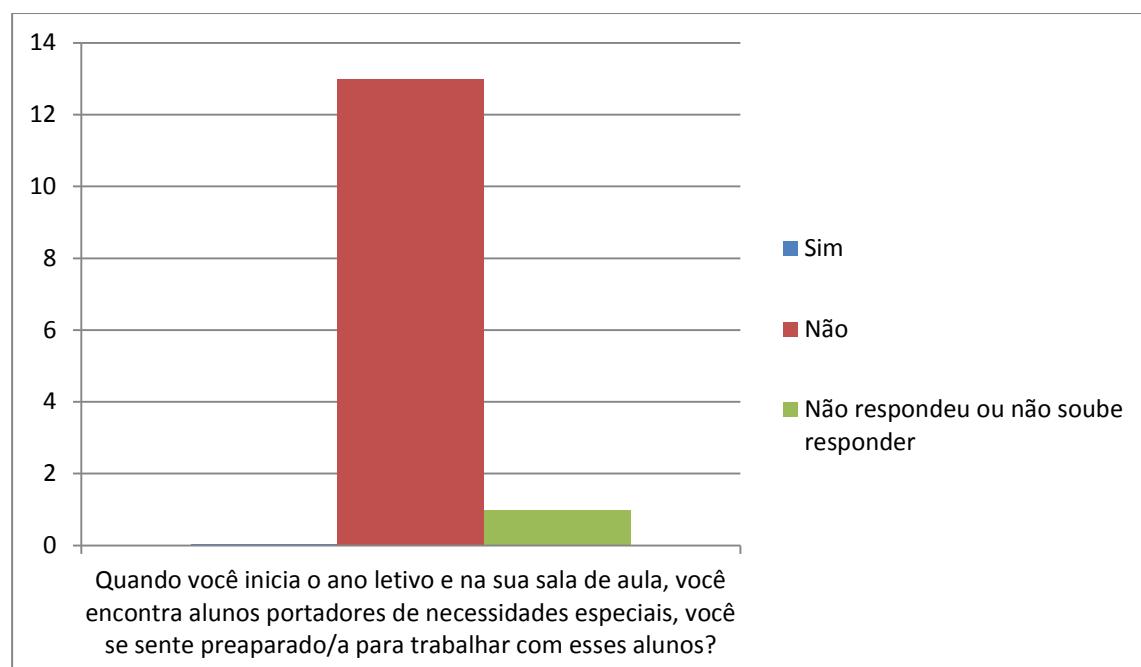
“O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos

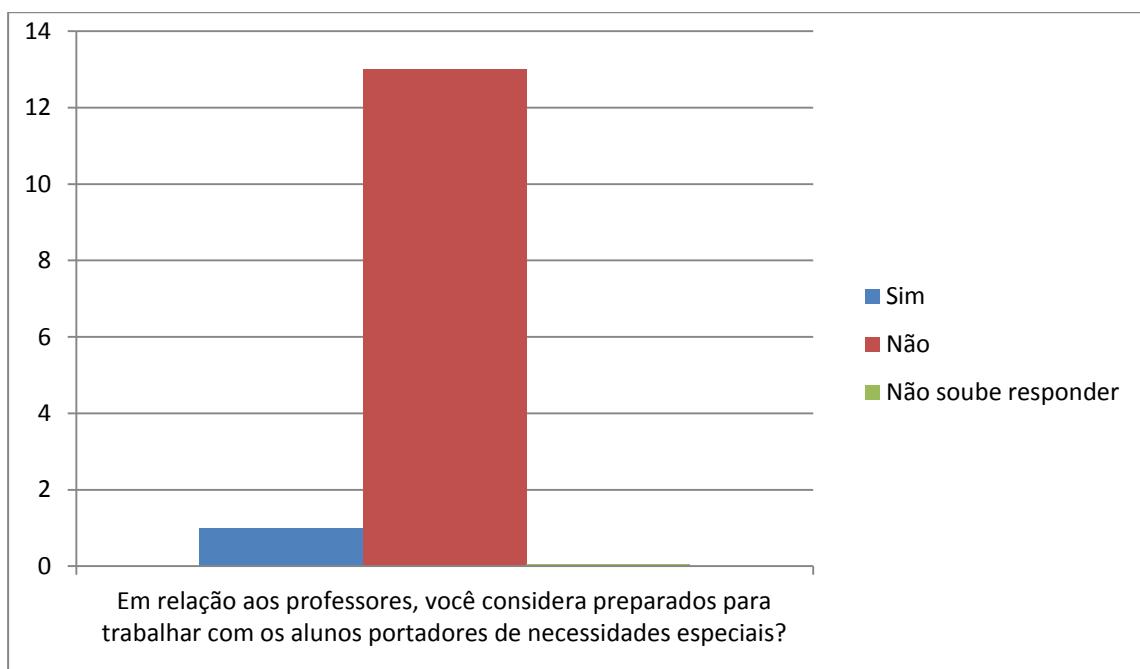
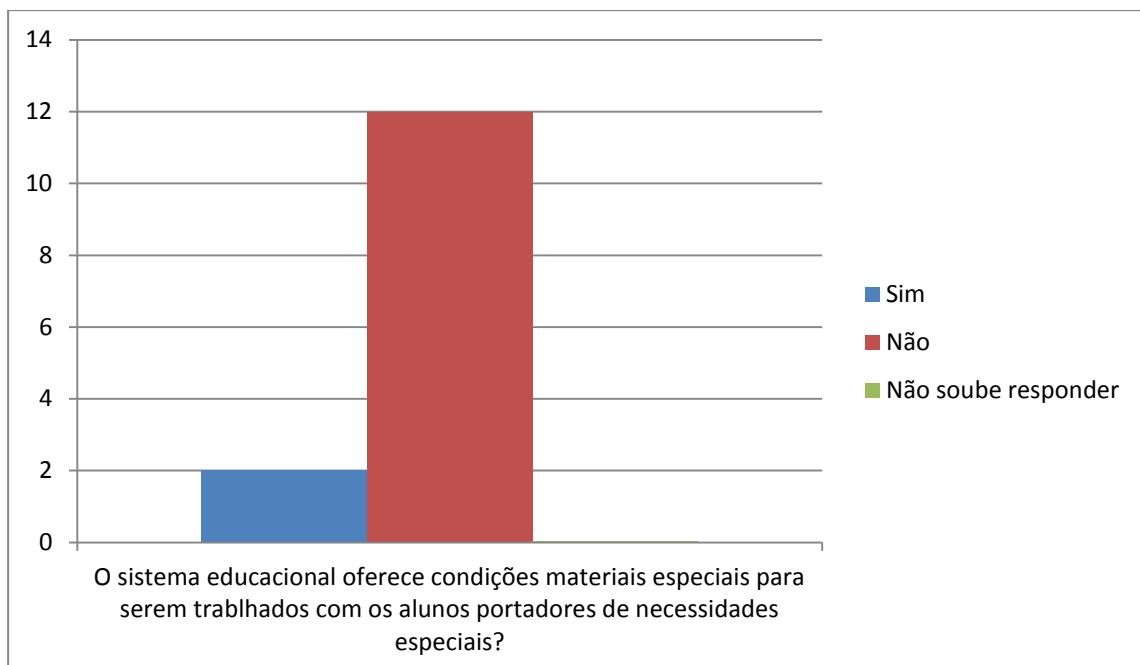
com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (...) Ao longo de todo o processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum." (BRASIL, 2008, p. 16)

O Atendimento Educacional Especializado, no contexto da nova política, acaba por se configurar como espaço privilegiado da educação especial e de responsabilidade da mesma. Destaca-se o caráter complementar e suplementar deste atendimento compreende que a escola segue novos caminhos, adotando práticas inclusivas expressas no PPP da escola, provocando mudanças profundas na organização do plano de trabalho da unidade escolar. Taís propostas de mudanças depende da disposição, discussões, estudo, levantamento de dados e iniciativas compartilhadas pelos membros da escola, e do princípio de gestão democrática expresso na escola, que propicie o processo de mudança. Nesta perspectiva o projeto político-pedagógico expressa as mudanças advindas dos propósitos da inclusão quando faz da aprendizagem o ponto fundamental da escola, garantindo o tempo necessário para que todos possam aprender; reprova a repetência; abre espaço para a cooperação, diálogo, solidariedade, criatividade, e para que o senso crítico seja praticada pelos educadores, gestores, funcionários e alunos; forma continuamente o professor para que possa melhorar cada vez mais a sua prática em prol de um ensino de qualidade.

#### **Realidade escolar:**

A realidade curricular na sala de aula foi elemento fundamental de observação e análise. Nos estudos realizados com 15 professores, de quatro escolas da rede municipal de ensino em Campina grande que abrangem as quatro zonas da cidade, acerca das queixas em relação à educação inclusiva, demonstrou que as dificuldades enfrentadas pelos docentes não se dirigem necessariamente ao grupo de crianças com deficiência incluídas nas classes regulares, e sim a falta de suporte e apoio ao professor no trabalho com qualquer criança que apresentam independente de diagnóstico algum problema de comportamento.





Os dados revelam que a principal dificuldade dos professores reside na falta de apoio durante o processo de inclusão e que estende as diversas situações vivenciadas em sala de aula, para as quais eles se sentem despreparados e desamparados. No entanto entre as quatro escolas que realizam o Atendimento Educacional Especializado o enfoque desde trabalho foi na Escola Municipal CEAJ JOÃO PEREIRA DE ASSIS. Especificamente no que diz respeito ao atendimento inclusivo, a escola atende hoje sete alunos dotados de necessidades especiais. Assegurados por uma psicopedagoga ela relata não se prender a ensinar conteúdos curriculares básicos e específicos. Nesse sentido, ela utiliza jogos que contribuem pedagogicamente com o processo de construção do pensamento da criança, para tanto são necessárias que ela mesma crie situações para o desenvolvimento da autonomia, aceita as opiniões do grupo, diminui o poder autoritário e proporciona jogos que contribuam para o desenvolvimento global da criança – emocional, cognitivo e motor. – “Para atingir os

objetivos, através de atividades lúdicas, é necessário que os educadores repensem a sua prática pedagógica, substituindo a rigidez, a passividade da vida, pela alegria, pelo entusiasmo de aprender, pela maneira de ver, pensar, compreender e reconstruir o conhecimento.” diz a professora. Contudo, as atividades lúdicas podem influir significativamente na construção do conhecimento da criança de forma prazerosa, uma vez que elas fazem parte do ato de educar com um compromisso consciente, intencional e modificador da sociedade.

Imagen do espaço inclusivo e de alguns recursos lúdicos de escola João Pereira de Assis.



Podemos observar que mesmo sem estrutura organizacional a coordenadora da escola projetou por si só um espaço inclusivo e lúdico buscando sucesso nos avanços intelectual das crianças. As atividades são sempre realizadas no contraturno curricular. Essa escola é um modelo de que: O professor que sabe dar aulas tem capacidade para ensinar e aprender com qualquer tipo de aluno seja ele "normal" ou diferente do que pensamos ser o normal. É necessário ter maturidade suficiente para lidar com as frustrações, pois há possibilidades de insucesso, mas também coragem para enfrentar os medos, pois há maior probabilidade de grande sucesso.

#### ***Uma nova proposta para educação inclusiva:***

**Tendo em vista que a proposta inclusiva tem como fundamento o trabalho em equipe e um aspecto a ser ressaltado para uma inclusão de responsabilidade é orientar toda a equipe de funcionários da escola inclusiva, uma vez que os funcionários têm grande importância em alguns momentos, para auxiliar no atendimento à criança, por isso é essencial que conheçam o aluno. Ao professor, cabe conhecer a história do aluno, reconhecer o que ele sabe, qual a forma como aprende, conversar com a família tentando envolvê-la, criar um vínculo com a criança, pois a partir do envolvimento da família e o vínculo do professor com a criança, este terá mais chances de perceber suas necessidades, assim como as expectativas da família em relação à escola. Estar atento aos limites da criança para não cobrar demais, ou deixar de cobrar aquilo que ela tem potencial. É necessário considerar que, se o aluno ainda não aprendeu, pode aprender. O professor será o promotor da aprendizagem uma vez que ele esteja sensibilizado para tais questões este deverá estar atento as inovações exigidas pela profissão, não desanimar diante das necessidades de mudanças exigidas como, por exemplo, as adaptações curriculares sempre que for necessário, elaborando programas educativos apropriados, pois se deve**

*trabalhar com um currículo que seja significativo as necessidades dos alunos. No ambiente de aprendizagem os professores terão que se comprometer com as potencialidades, interesses e motivações de cada aluno, nunca se fixar nas defasagens dos mesmos e sim no ato de aprender. Para uma evolução diária de uma educação de qualidade envolve sintomas que podem ser resumidos no que segue:*

- Reconhecimento e valorização da diversidade, como elemento enriquecedor do processo de ensino e aprendizagem;
- Professores conscientes do modo como atuam, para promover a aprendizagem de todos os alunos;
- Cooperação entre os implicados no processo educativo - dentro e fora da escola;
- Valorização do processo sobre o produto da aprendizagem;
- Enfoques curriculares, metodológicos e estratégias pedagógicas que possibilita, a construção coletiva do conhecimento.

### **Conclusão:**

Acreditamos que, com essa perspectiva as escolas revejam todos os seus conceitos, em busca de uma educação que respeite a heterogeneidade. Flexibilizar conteúdos não significa oferecer conteúdos exclusivos aos alunos com deficiência, mas buscar maneiras para tornar os assuntos compartilhados com a turma mais compreensíveis para quem precisa. Educador, colegas e o próprio aluno podem ajudar nas adaptações necessárias. Contudo, as escolas não podem mais fechar as suas portas para diversas formas de ser e de aprender, e que chegou à hora de rever seus conceitos sobre as pessoas com deficiência e a educação. Não basta educar ou reabilitar, é indispensável envolver a sociedade em todos os seus segmentos nessa questão, esclarecê-la, prepará-la para um convívio melhor e mais próximo com as pessoas com deficiência, vencendo a terrível barreira da exclusão e do preconceito. Portanto falar de educação inclusiva é acima de tudo proclamar os direitos humanos e universais.

### **Referências bibliográficas:**

BRASIL, Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília: MEC, 2008\_\_\_\_\_ República Federativa do, **Constituição Federal. Artigo 205**, 1988.

BUENO, J. G. S. (1997). Práticas institucionais e exclusão social da pessoa deficiente. In: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (Org.), Educação Especial em Debate. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001. P. 37-54.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva.** Porto Alegre: Mediação, 2000.

GONÇALVES, Hortência de Abreu. Manual de Artigos Científicos. 1<sup>a</sup> edição. São Paulo: Editora Avercamp, 2004.TESSARO, N S. **Inclusão Escolar: concepções de professores e alunos da educação regular e especial.** São Paulo: casa do psicólogo 2005.

GULLAR, Ferreira. **Etapas da arte contemporânea: do cubismo a arte neoconcreta. ... Inclusão: compartilhando saberes.** 2. ed. Petrópolis: VOZES, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MACIEL, Maria Regina Cazzaniga. Portadores de Deficiência: A Questão da Inclusão Social. São Paulo Perspec., Junho 2000, vol.14, no.2, p.51-56. ISSN 0102-8839.

MAZZOTA, M J S **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. 5<sup>a</sup> ed., São Paulo: Cortez Editora, 2005.

RAIÇA, Darcy **dez questões sobre a educação inclusiva da pessoa com deficiência mental/** Darcy Raiça, Claudia Prioste, Maria Gomes Machado. – São Paulo: Avercamp, 2006.

## **PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: ELEMENTO INDISPENSÁVEL À PRÁXIS PEDAGÓGICA.**

Maria Cecília Farias Paiva

Graduanda CAMEAM/UERN

cifpaiva@yahoo.com.br

Maria Erislândia de A. Gama<sup>1</sup>

Graduanda CAMEAM/UERN

erislandiagama@yahoo.com.br

Ciclene Alves<sup>1</sup>

Especialista CAMEAM/UERN

ciclenealves@bol.com.br

### **RESUMO**

O artigo traz uma discussão acerca do Projeto Político-Pedagógico, destacando sua relevância no contexto educacional, especificamente o escolar, bem como sua contribuição para que a escola conquiste sua autonomia, subsidiando a melhoria da qualidade do ensino. Nesse contexto, todos os segmentos da escola devem estar envolvidos a fim de traçarem metas e ações a serem desenvolvidas na escola e que de fato possa dar suporte a práxis pedagógica. O objetivo do artigo é analisar e discutir o Projeto Político-Pedagógico de uma escola de rede estadual de ensino, relacionando as idéias contidas no mesmo a prática pedagógica realizada pelos membros da instituição. Elaborou-se o artigo com base nos referenciais teóricos de Vasconcellos (2009), Vasconcellos (1956), Cabral Neto e Tatiane (2004) e Veiga (2007); depois efetivamos discussões coletivas. Os instrumentos de pesquisa utilizados foram a entrevistas, estas foram desenvolvidas no próprio campo de pesquisa. Constatou-se que o Projeto Político-Pedagógico é um importante instrumento teórico-prático para o desenvolvimento das atividades pedagógicas da escola, possibilitando a configuração de sua autonomia e um excelente espaço de debate no agir pedagógico dos agentes educacionais (professores, supervisores e diretores). Porém, esta práxis torna-se comprometida quando a instituição não segue os ideais políticos propostos no projeto, uma vez que este documento é de pouco uso dos sujeitos escolares, sendo muitas vezes engavetas, perdendo assim a sua real relevância no enfoque escolar.

**PALAVRAS-CHAVES:** Projeto Político Pedagógico. Autonomia Escolar. Práxis Pedagógica.

## **INTRODUÇÃO**

O Projeto Político Pedagógico surgiu diante da política de descentralização do Estado na década de 90, com isso o Estado transferia as escolas maior responsabilidade quanto à elaboração e execução de suas propostas pedagógicas. Nesta perspectiva, cada instituição escolar deve criar um plano de ação pautado em suas necessidades, que tenha por objetivo propor uma meta para ser seguida por todos os atores envolvidos na construção do mesmo, a fim de melhorar a prática dos sujeitos.

O projeto político pedagógico é um plano que faz referência a escola. É um processo no qual a comunidade escolar se organiza. É uma espécie de planejamento em que participam diferentes segmentos da instituição em sua elaboração e revisão. Assim, os envolvidos definirão através de um conhecimento da realidade uma ação que reflete de forma positiva no contexto de cada instituição. Dessa forma, o projeto político pedagógico tem o propósito de transformar a realidade por meio da organização da instituição, porém, os seus resultados irão depender do desempenho dos envolvidos nesse projeto.

“Ao construirmos os projetos de nossas escolas, planejamos o que temos de fazer, de realizar. Laçamo-nos para diante, com base no que temos, buscando o possível. É antever um futuro diferente do presente.” (VEIGA, 2007, p. 12)

Podemos dizer que o projeto político pedagógico é uma forma de consolidar a autonomia da escola, uma vez que, a partir desse projeto, a escola terá a oportunidade de construir sua identidade por meio de uma participação coletiva, podendo se organizar para concretizar através da prática educativa os ideais definidos. Assim, segundo Paro, podemos entender autonomia escolar baseado em duas vertentes: autonomia pedagógica, que diz respeito ao caráter pedagógico de possuir a liberdade de escolher seus conteúdos e métodos de ensino, e a outra que se refere a autonomia administrativa que inclui a financeira, que implica na condição da escola ter o livre-arbítrio de usar os recursos para realizar os objetivos da educação escolar.

Para a elaboração do projeto político pedagógico é necessário que haja um desejo de mudança que parte da necessidade cotidiana do ambiente escolar, a partir daí faz-se necessário a sensibilização de professores, alunos, pais e demais funcionários da escola para participar do projeto, sendo assim importante que os sujeitos envolvidos estejam motivados para conhecer e atuar diante da finalidade da elaboração e execução do mesmo. A partir de então o referido documento irá orientar a ação pedagógica dessa escola que será baseado em uma série de investigação que provém da atuação de cada membro participativo nessa abordagem. Considerando a importância desse documento, faz-se necessário após sua elaboração de que este venha servir realmente de base para que haja a transformação proposta pelo mesmo, evitando que seja engavetado e pouco acessível aos membros da escola, ele deve servir para direcionar a prática pedagógica na instituição a fim de viabilizar uma aprendizagem satisfatória aos alunos.

Em suas atribuições o projeto político pedagógico viabiliza segurança a escola. Em sua estrutura ele é composto por três partes como aborda Vasconcellos 2000: o Marco Referencial, o Diagnóstico e a Programação. O Marco Referencial traça a aposição da instituição quanto à finalidade desse trabalho, as expectativas a serem concretizadas. Através do Diagnóstico serão feito um estudo da realidade presente naquele contexto escolar no que diz respeito as suas dificuldades. Já a Programação é uma proposta de ação para resolver os problemas observados no diagnóstico.

Contudo, podemos concluir que o projeto político pedagógico

... é uma ferramenta gerencial que auxilia a escola a definir suas prioridades estratégicas , a converter as prioridades em metas educacionais e outras concretas, a decidir o que fazer para alcançar as metas de aprendizagem, a medir se os resultados foram alcançados e avaliar o próprio desempenho. (projeto político pedagógico/ a identidade da escola. Sistema de ensino e portal Educação e sites associados).

Segundo Cabral Neto e Tatiane, com o P.P.P. o estado transfere para as escolas maiores responsabilidades tendo por objetivo desenvolver a descentralização e autonomia das mesmas. Isso possibilita que a instituição elabore o projeto e redimensione suas ações com base na realidade da escola, sem ter que seguir regras impostas pelo governo. Sendo o P.P.P. elaborado pela própria instituição permite que a equipe desenvolva metas, de acordo com seus limites, que proporcione o crescimento da escola. Contudo, para que o P.P.P funcione como mecanismo de autonomia faz-se necessário que haja compromisso, competência e interação dos membros da comunidade escolar para atender o objetivo proposto no documento.

As escolas públicas buscam sua autonomia na construção do projeto político pedagógico, no entanto, esta autonomia não é legitimada apenas com a construção do mesmo, ela deve ser conquistada pelos sujeitos educacionais no desenvolvimento de suas atividades cotidianas, que deverão ser direcionadas pelo projeto político pedagógico. Deve-se considerar ainda que, a autonomia é adquirida pelo trabalho coletivo, cabe a cada indivíduo ter compromisso e executar sua função sem se desviar do objetivo do projeto político pedagógico que foi construído pela equipe.

Nesse contexto, é importante o envolvimento de todos os segmentos, diretor, professores, funcionários, pais e alunos que compõe a comunidade escolar na elaboração e articulação do documento, dessa forma é possível rever as práticas, se posicionar sobre as mesmas, criticá-las e buscar redefiní-las. Assim, estes sujeitos contribuirão para elaborar a identidade da instituição escolar, sendo eles os agentes que construirão a autonomia.

A construção da autonomia é um desafio, tendo em vista que é necessário romper com certas práticas delimitadas por outras instâncias de governo, estaduais e federais, o deslocamento dessa responsabilidade estimula a escola a buscar maior interação entre os membros escolares e da comunidade trabalhando coletivamente, viabilizando melhor desempenho da escola.

O projeto político pedagógico funciona como construção de autonomia dando a escola à oportunidade de construir suas políticas de trabalhos de acordo com suas necessidades. Deve-se salientar que esse documento deverá direcionar a prática escolar, caso contrário de nada adiantará a construção do projeto político pedagógico. Nessa perspectiva,

Temos afirmado no decorrer do trabalho, que o projeto político pedagógico é um caminho de consolidação da autonomia da escola. Precisamos, no entanto, refletir um pouco melhor sobre isto, sob pena de ficarmos numa visão ingênua. (VASCONCELLOS, 2000, p.173)

O planejamento em geral, tem como finalidades: a possibilidade de despertar e fortalecer a esperança na história, sendo um instrumento capaz de transformar a realidade, resgatar a intencionalidade, combater a alienação, dar coerência, integrar e mobilizar o coletivo á ação da instituição, ajudar na prevenção e superação das dificuldades, racionalizando esforço, tempo e recursos.

Nessa perspectiva, entendemos que o projeto político pedagógico é um elemento que estrutura a instituição e deve ser antes de tudo um instrumento de trabalho, que colabora na formação dos participantes fazendo uma articulação entre os projetos, deve ser explicitado um aspecto bastante relevante:

“Tem, portanto, este valor de articulação da prática, de memória do significado da ação, de elemento de referência para a caminhada. O Projeto Político Pedagógico envolve também uma construção coletiva de conhecimento”. (VASCONCELLOS, 2000, p. 169)

Nesse sentido o que dá vida a uma instituição não é um planejamento, são as pessoas, os sujeitos que dentro da história assumem a construção de uma prática transformadora. É um pressuposto fundamental do planejamento, é o desejo de mudança.

### **Sobre a Discussão do PPP Estudado: dos objetivos a metodologia**

Esse artigo tem por objetivo analisar e discutir o projeto político e pedagógico no que se refere a sua relevância para a autonomia da escola e seu comprometimento em resolver as questões relacionadas à educação e ao ensino da escola. Buscamos detectar a participação e contribuição de toda a comunidade escolar na construção e articulação desse projeto. Nesse sentido, buscou-se refletir a cerca do significado que norteiam a necessidade da elaboração desse projeto por parte de cada instituição, a fim de garantir os melhores resultados possíveis no âmbito da práxis pedagógica.

Tem ainda o propósito de revelar o significado atribuído por uma determinada instituição escolar quanto ao seu Projeto Político Pedagógico, enfatizando a importância desse documento na construção da identidade do estabelecimento de ensino, oportunizando uma ação democrática que viabiliza a participação e a cidadania.

Para isso foi realizada uma visita na escola, no qual tivemos acesso ao Projeto Político Pedagógico elaborado no de ano de 2002 e revisado no ano de 2004, esteve presente nessa elaboração diretor, coordenador, supervisor, professores, representantes dos pais, representante de alunos e demais funcionários da escola. Após a visita e análise do projeto foi encaminhada a direção da escola, a um professor e um pai de aluno, que estiveram presentes na elaboração do referido documento, um questionário a fim de detectarmos o grau de conhecimento desse indivíduo a cerca de sua participação no Projeto político pedagógico, bem como a importância atribuída a esse projeto. A partir dos dados obtidos constatamos que nem todos contribuíram efetivamente na construção do mesmo, pois alguns dos sujeitos questionados demonstraram não ter conhecimento da relevância de sua contribuição no PPP, sendo sua presença restrita a cumprir determinações da escola.

Em seguida, toda a equipe, através dos registros e do embasamento teórico adquirido através dos textos encaminhados, pôde discutir e argumentar sobre a atividade proposta quanto à elaboração, significado e importância do Projeto Político Pedagógico para a escola, enquanto espaço de debates e reflexões.

### **Caracterização da Escola...**

A escola pesquisada está localizada na Rua cel. Epifânio Fernandes, na cidade de Marcelino Vieira-RN. Conta com um quadro de 39 funcionários efetivos e 04 estagiários. Trata-se de uma escola de ensino fundamental e EJA (Educação de Jovens e Adultos), funcionando durante os turnos: matutino, vespertino e noturno, com capacidade para atender aproximadamente 1000 (mil) alunos. Atualmente constam-se 397 alunos matriculados distribuídos da seguinte forma: 160 alunos nas séries iniciais (de 1º ao 5º ano), 155 alunos nas séries finais (de 6º ao 9º ano) e 82 na EJA.

Em sua estrutura verificamos as seguintes dependências: 03 banheiros, almoxarifado, depósito para merenda, biblioteca, sala dos professores e TV escola, secretaria e diretoria, cozinha, galpão, galeria e 06 salas de aula.

Nesta perspectiva, a escola apresenta uma boa estrutura física, com capacidade de atender de forma eficaz aos alunos, oferecendo salas de aulas amplas para a acomodação dos mesmos e um bom espaço para recreações. Com relação as pessoas que trabalham na escola, é possível identificar a insatisfação de alguns sujeitos, pois alegam que a posição autoritária da direção dificulta o dialogo e as relações pessoais no ambiente de trabalho.

### O PPP da Escola Analisado

O Projeto político-Pedagógico da referida escola, possui presente, na sua estrutura as etapas básicas que devem constituir esse documento: Marco Referencial, o Diagnóstico e a Programação, apresentando de maneira breve desde a sua identificação até as prioridades em que a escola se encontra ou se encontrava, pois segundo as informações contidas no documento, o mesmo não é revisto desde o ano de 2004. Tendo em vista esta questão, podemos perceber a princípio o descaso que se tem com este documento, bem como, com o conteúdo que se apresenta no mesmo, pois, considerando que o PPP foi elaborado em 2002 e revisto em 2004, concluímos que seu prazo para uma revisão ou refacção já está ultrapassado, haja visto, a data da elaboração deste artigo no ano de 2009, sendo que segundo Vasconcellos 2000; a periodicidade de revisão/atualização do PPP deve acontecer em prazo médio de 3 a 4 anos.

Diante das entrevistas realizadas foi possível constatar que todos os funcionários da escola juntamente com representante dos pais estiveram presentes no encontro para a elaboração do P.P.P., porém nem todos contribuíram para a estruturação da parte teórica do referido projeto, recusando-se expor opiniões e críticas durante as discussões. Isso se dá devido não haver uma sensibilização eficaz, uma preparação que venha a esclarecer a importância do projeto e do envolvimento dos mesmos para o bom êxito da instituição. Assim, os sujeitos envolvidos justificam sua omissão na elaboração do documento argumentando não terem o conhecimento necessário para opinar e em alguns casos por atritos com a direção recusam-se a contribuir, esses fatos comprometem, portanto, com a eficácia do PPP com a ausência da coletividade.

A participação dos sujeitos escolares na construção do P.P.P é de suma importância, pois são eles os mais indicados para diagnosticar as necessidades presentes na escola, o que falta e o que precisa ser aperfeiçoado. Tendo em vista, serem eles que estão diariamente acompanhando a realidade escolar, avaliando e criticando as ações ali ocorridas.

Na entrevista feita com um dos integrantes do corpo docente, afirmou com clareza a importância que se tem o P.P.P. para a escola, assim disse a entrevistada:

“ É um referencial que tem a sua relevância, haja visto, ser um documento com metas traçadas, metas essas, relacionadas a caminhada da instituição escolar e ao processo de ensino-aprendizagem,...), cujas ações no cotidiano escolar é preciso colocá-las em prática.”

Enquanto alunos da graduação, em campo de estudo e aprendizagem, atribuímos ao Projeto Político Pedagógico para as escolas publicas um elemento essencial, pois o mesmo tem um valor significativo, já que tem por objetivo direcionar a prática, bem como atribuir autonomia a instituição, podendo este representar para as escolas um suporte de identificação, definição de caminhos que podem ser seguidos para seu desenvolvimento, dando assim uma base mais firme para o processo de ensino-aprendizagem. Tendo em vista que na sua construção todos os sujeitos envolvidos sintam-se protagonistas tanto na sua elaboração, quanto na sua concretização. Como enfatiza a entrevistada.

Portanto, compreendemos que o P.P.P trás nova perspectiva para o processo de ensino-aprendizagem, possibilitando a interação entre escola e comunidade, a partir da

participação do segmento dos pais nas discussões existentes na escola, integrando a comunidade nas atividades, permitindo que estes tenham maior acesso ao tipo de ensino da instituição e ao nível de aprendizagem dos alunos. Ressaltamos que o P.P.P não deve ser apenas um documento escrito e guardado, pois o mesmo só passa a ser válido, quando se efetiva na prática.

### **Considerações Finais**

Com a construção deste artigo constatamos o descaso e contraste que há no Projeto Político Pedagógico. Pois, ao mesmo tempo que o elaboram enfatizando sua importância para o bom funcionamento, também o engavetam sem utilizar-lo para orientar as atividades a serem desenvolvidas na escola. Notamos que as instituições elaboram o P.P.P. apenas por exigência sem fazer uso do mesmo e ainda cometem o equívoco de colocar o PDE em primeiro lugar, reelaborando o projeto por ser determinação do PDE.

Notamos a ignorância por parte de alguns docentes, que classificam o P.P.P. como sendo “perda de tempo”, é uma pena essa situação, pois os culpados são os próprios professores, tendo em vista que para o funcionamento do projeto depende em grande parte do corpo docente, eles devem ser os primeiros a nortear suas práticas com base no P.P.P. Por outro lado não se pode atribuir a culpa do projeto não funcionar unicamente aos professores, sendo que a maior falha está na direção e no apoio pedagógico, que não sensibilizaram a comunidade escolar quanto à necessidade e importância do P.P.P. para o desenvolvimento da escola. Com isso, se faz indispensável à conscientização dos sujeitos permitindo a colaboração de todos, desenvolvendo suas competências e garantindo o sucesso escolar baseado no projeto. Sendo necessário que durante as reuniões escolares o gestor possa se reportar ao P.P.P para justificar as ações ocorridas e explicar como esse documento é relevante para a escola, dessa forma, a comunidade escolar irá, gradativamente se conscientizando do que é o P.P.P e a seu significado para a instituição.

Dessa forma, destacamos O projeto Político Pedagógico como fator relevante no âmbito educacional, pois a partir de sua elaboração e execução pode-se atribuir a escola a autonomia quanto ao seu trabalho. Tendo em vista que este deve ser pautado na tarefa de transformar e mediar a realidade da escola por meio da prática. Assim será destinado ao aluno um ensino que venha contribuir para a formação de cidadãos críticos, criativos e participativos, melhorando, portanto, a qualidade do ensino.

### **Referencias**

- VASCONCELLOS, Celso dos S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico:** do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 10<sup>a</sup> Ed. São Paulo: Libertad, 2009. (p. 15-49)
- NETO, Antonio Cabral e TATIANE, Campelo da Silva **Projeto Político- Pedagógico como mecanismo de autonomia escolar.** Gest. Ação, Salvador, v. 7. n. 1, jan/ abr. 2004, p. 7- 23.
- VEIGA, Ilma Passos A.(Org.) **Projeto Político- Pedagógico da escola:** uma construção possível. 23. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.
- PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre educação.** São Paulo: xamã, 2001. (p. 113-116).

Escola Estadual Padre Bernardino Fernandes. Projeto Político Pedagógico. 2002. Revisão 2003-2004. Marcelino Vieira-RN

## **GESTÃO PEDAGÓGICA: UMA PROPOSTA DEMOCRÁTICA**

Pâmela Félix Freitas. Estudante de pedagogia. [pamelasammet@hotmail.com](mailto:pamelasammet@hotmail.com). UECE.  
Emanuelle Oliveira da Fonseca. Estudante de pedagogia. [emanuelle272@hotmail.com](mailto:emanuelle272@hotmail.com). UECE.  
Erich Cardonha Sampaio. Estudante de pedagogia. [erich\\_sampaio@hotmail.com](mailto:erich_sampaio@hotmail.com). UECE.

A gestão pedagógica é tida como uma forma de gerenciar a área educativa da escola, todavia, ela deve funcionar de forma democrática, promovendo a participação de todos os membros da instituição na sua elaboração e execução. Reconhecendo a sua importância pretendemos observar o ambiente escolar através do olhar do diretor, verificando questões referentes a essa gestão, fatores que promovem a aprendizagem e, consequentemente, uma administração de qualidade. Nossa objetivo é analisar a gestão pedagógica da escola em questão, verificando seus aspectos micro para compreender como o gestor atua e como as ações são realizadas no âmbito escolar. Na metodologia adotada utilizamos um estudo bibliográfico das temáticas sobre gestão pedagógica, sistemas de avaliação, gestão democrática e os mecanismos de participação. Para a pesquisa de campo realizamos um estudo de caso em uma escola municipal de Fortaleza. Como instrumento de coleta de dados utilizamos uma entrevista estruturada com o diretor. Os resultados mostram que o provimento do cargo de diretor se deu através de uma eleição interna e concurso. Em se tratando do conselho Escolar, ele é percebido como um mecanismo deliberativo e fiscalizador, além de um representante ativo na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP). O maior desafio encontrado na gestão democrática é a falta de autonomia da escola. Com relação à gestão pedagógica, um dos pontos que foi citado como o mais importante, e que deve estar em constante processo de melhoria, foi à questão da aprendizagem. Ele garante que ela é o foco principal da escola e responsável pelo progressivo aumento do nível de conhecimentos dos alunos e nos índices dos indicadores. A respeito da participação da comunidade escolar nos aspectos pedagógicos é vista como satisfatória, já nas questões físicas e estruturais a sua participação é mínima. Além dessas ações, a escola abre seu espaço para inserir a comunidade em seu ambiente. Em sua fala o diretor mencionou que são realizados projetos com os Narcóticos Anônimos (AA) e a Escola Aberta em que são realizadas, no final de semana, atividades esportivas e profissionalizantes. O presente trabalho mostrou que a escola possui práticas participativas que contribuem para uma gestão pedagógica eficaz, pautada na aprendizagem dos alunos e viabilizando uma educação de qualidade. Os ideais da gestão democrática estão inseridos nas atividades, muitas vezes burocráticas, como o Conselho Escolar e Projeto Político Pedagógico – PPP.

Palavras-chave: Gestão pedagógica. Gestão democrática. Diretor.

## **Introdução**

Muitas pessoas terminam o curso de pedagogia com o desejo de trabalhar com a gestão escolar, mas quando chegam neste ofício, percebem que muitas das atividades se resumem simplesmente a ordem burocrática. O gestor dedica boa parte de seu tempo para solucionar problemas e tratar de problemas técnicos, isso tira o foco da parte pedagógica, que deve ser o objetivo principal das atividades da escola.

Neste trabalho pretendemos observar o ambiente escolar através do olhar do diretor, verificando questões referentes à gestão pedagógica, reconhecendo sua importância, e perpassando pelos instrumentos que levam a escola a desenvolver uma aprendizagem e uma gestão de qualidade.

Nosso objetivo principal é analisar a gestão pedagógica da escola em questão, verificando seus aspectos micro para compreender como o gestor atua e como as ações são realizadas no âmbito escolar. A pesquisa aborda questões que vão desde a forma de provimento do cargo até atividades do conselho escolar, elaboração do projeto político pedagógico (PPP), relação com a comunidade e medidas que a escola adota visando à promoção da aprendizagem.

Atualmente, se tem discutido a importância da administração responsável e participativa dos Diretores na gestão das instituições de ensino públicas. Assim, acredita-se que com a adoção de um modelo de gestão pedagógica, que pressuponha a cooperação entre os integrantes da escola de forma democrática, as metas estabelecidas possam ser alcançadas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (nº 9394/96) tem ressaltado a necessidade de um gestor aberto ao diálogo, e ao mesmo tempo capaz de administrar leis, normas e cuidar da dinâmica escolar. Esse gestor contemporâneo deve ser capaz de gerenciar os recursos financeiros e humanos de uma forma democrática.

### **1. Gestão pedagógica e seus princípios democráticos**

Os pressupostos da participação e autonomia da gestão escolar contribuem para o caráter democrático dentro da escola e para a construção de uma educação que propicie a formação do sujeito articulado ao exercício de sua cidadania. Trabalhando de forma integrada esse núcleo desempenha funções em todos os segmentos da escola como: administrativo, financeiro e pedagógico. Na busca de atender às demandas da sociedade atual a escola teve que modernizar sua prática e repensar suas finalidades. Desta forma, houve uma superação da noção de administração escolar autoritária para uma compreensão de gestão escolar participativa. Ou seja, ela deixou de ser uma gestão "fechada" para se tornar uma gestão "aberta" à comunidade, promovendo assim uma maior integração da escola com os outros setores aos quais ela atende.

De acordo com Luck (2001, p.15) “o entendimento de gestão já pressupõe, em si, a idéia de participação, isto é, do trabalho associado de pessoas analisando situações, decidindo sobre o encaminhamento e agindo sobre elas em conjunto”. Cabe a gestão promover a redistribuição das responsabilidades como forma de aumentar a legitimidade do sistema escolar.

Nessa perspectiva de gestão, o trabalho de garantir a formação do cidadão transcorre por princípios básicos de participação e autonomia no processo de formação e compromisso político dos seus atores. Fica a cargo da gestão pedagógica o trabalho que envolve não apenas o conhecimento e aprendizagem de conteúdos acumulados historicamente, mas, também, todo o trabalho que envolve o processo de ensino-aprendizagem, elaborar/coordenar projetos, processo de avaliação de rendimentos, metodologias, conteúdos curriculares, relação

professor-aluno-comunidade e etc. A gestão pedagógica em meio as suas atribuições trabalha mais diretamente com os aspectos intelectuais dos alunos e, portanto, seu caráter político deve estar presente em suas práticas.

Nossa sociedade carrega paradigmas determinados por forças econômicas e políticas, portanto, a gestão pedagógica não se faz neutra. Segundo Paro *apud* Santos (2005, p.2), isto ocorre:

(...) porque os processos de gestão escolar não se fazem no vazio ou de forma neutra, realizando-se, em vez disso, no seio de uma formação econômico-social, sendo, portanto, determinados pelas forças concretas, presentes na realidade.

Santos (2005) percebe que a gestão assume diferentes modalidades conforme a concepção que se tenha das finalidades sociais e políticas da educação em relação à formação dos alunos. Para que a gestão possa exercer um papel ativo no desenvolvimento da aprendizagem é necessário que ela propicie aos membros da instituição um ambiente favorável a exposição de pensamentos e idéias. Afinal todos os agentes podem contribuir para uma boa qualidade de ensino. É dessa forma que vai se configurando uma gestão democrática, cujo principal objetivo é o fim das práticas autoritárias.

A abertura da escola para a comunidade escolar contribui para o engajamento e a participação da sociedade nas decisões e implementação de estratégias que contribuem para o desenvolvimento da educação, colaborando para o pluralismo de idéias e para um ambiente social coletivo.

Segundo Libâneo (2001, p.41), “quanto mais participativo, solidário e democrático for o processo administrativo, maiores as possibilidades de que sejam relevantes para indivíduos e grupos”. Cabe a administração escolar coordenar a ação dos atores da instituição, preservando sua especificidade e suas características como forma de contribuir para a realização plena dos indivíduos.

Garantida pela Constituição Federal de 1988 e reafirmada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) a gestão democrática destaca a participação dos profissionais da educação e da comunidade escolar na elaboração de propostas pedagógicas. Segundo a LDB (1996) no seu art.14:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I- participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

Discutir sobre gestão democrática nos faz lembrar de participação, bem como de autonomia, e isso logo nos remete a refletir sobre liberdade, porém este pensamento não é de inteiro correto, e não é por esse caminho que a gestão democrática acontece, é preciso levar em consideração muitos aspectos que dizem respeito a organização escolar.

Segundo Bordignon (2005, p.39), “a autonomia da escola constitui-se na estratégia essencial para a realização de sua missa”. A missão da instituição educacional deriva dos fins

da educação, definidos na LDB de 1996, que determina os princípios a serem seguidos pela escola, tal qual: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; e vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Dominar os fundamentos da gestão democrática é fundamental para uma gestão de sucesso, é evidente que executá-los não implica sucesso, mas é um grande trajeto para tanto. Cabe ao gestor saber lidar com as diferenças, ser sensível aos problemas da comunidade escolar e a circunvizinhança da escola, desta forma ele trilhará um caminho para o sucesso escolar.

## **2. Mecanismos de gestão democrática: contribuindo para a descentralização da escola**

Um dos fundamentos da gestão democrática é o Projeto Político Pedagógico (PPP), instrumento que norteia a prática pedagógica da escola, delimitando e sistematizando suas propostas num texto. Todavia, tem o objetivo futuro de circulação e análise permanente da sua execução no interior da unidade escolar, bem como para encaminhamento ao órgão central da gestão municipal. Para sua elaboração e implementação faz-se necessária participação da comunidade escolar, pois para ser uma estratégia de gestão democrática, conforme interpretação da Lei, deve ser construído coletivamente (BORDIGNON, 2005).

Segundo a LDB 9394/96, em seu artigo 12, inciso I, “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”. Nesse processo, as vozes da escola são ouvidas com o objetivo de conhecer as necessidades e sugestões de cada parte envolvida, tornando-os mais responsáveis pela concretização do mesmo, pois são de fato participantes do processo. Portela e Atta (2001, p.136) afirmam que “a elaboração da proposta pedagógica exige permanente abertura para negociação. E negociar nesse caso, é compreender que nas sociedades humanas nenhum processo se faz de forma linear e harmônica”.

Para que o Projeto Político-pedagógico seja voltado para assegurar uma gestão democrática, ele não deve constituir-se por um agrupamento de projetos individuais, ou em um plano construído apenas dentro de normas técnicas exigidas pelas autoridades superiores. Segundo Veiga (1997, p.33), “a construção do PPP requer continuidade das ações, descentralização, democratização do processo de tomada de decisões e instalação de um processo coletivo de avaliação de cunho emancipatório”.

Segundo Vasconcellos (2002), a estrutura básica de um projeto político-pedagógico comporta três grandes elementos: marco referencial, diagnóstico e programação. O referencial trabalha com a finalidade da escola, procurando conhecer os aspectos e as concepções que a sociedade tem de educação. O diagnóstico trata da realidade da instituição, com suas características sociais, econômicas e culturais que tem a comunidade. Por sua vez, a dimensão do projeto está relacionada à programação, cuja finalidade é definir o que é necessário para solucionar os problemas detectados na escola.

Cada elemento anteriormente citado é interdependente, por serem entrelaçados, de tal forma, que um não pode existir sem que haja interação com o resultado do outro. Eles podem interagir simultaneamente, enquanto um está sendo realizado, o outro também pode estar sendo inserido.

Outro mecanismo da gestão democrática é o conselho escolar. Cabe a ele, além de participar ativamente do processo de construção do PPP, promover a descentralização do poder de decisões, envolvendo todos os segmentos da escola em discussões coletivas.

De acordo com Luck (2001), a motivação, o ânimo e a satisfação são responsabilidades exclusivas de todos os que fazem parte da escola e não apenas dos gestores. Os professores e os diretores trabalham juntos para melhorar a qualidade do ambiente de

trabalho. Os gestores devem ser facilitadores na resolução de problemas em grupo, trabalhando com o corpo docente em busca de identificar as necessidades de capacitação de cada um.

Segundo o MEC (2004), “Quanto mais ativa e ampla for à participação dos membros do Conselho Escolar na vida da escola, maiores serão as possibilidades de fortalecimento dos mecanismos de participação e decisão coletivos”. As escolas que conseguem ver no conselho escolar um aliado na luta pelo fortalecimento da unidade, conseguem obter a democratização das relações escolares. De acordo com o MEC:

Os conselhos de educação inserem-se na estrutura dos sistemas de ensino como mecanismos de gestão colegiada, para tornar presente a expressão da vontade da sociedade na formulação das políticas e das normas educacionais e nas decisões dos dirigentes (BRASIL, 2004, p.24).

Segundo Camarão (2008, p.29), “o termo Conselho Escolar pode ser entendido como a junção de dois substantivos: Conselho e Escola, cada qual com seu conteúdo semântico, formando uma expressão substantiva”. Na palavra Conselho percebemos a concepção de uma organização participativa e coletiva, exercendo as funções: deliberativa, consultiva, fiscalizadora e mobilizadora.

A deliberativa proporciona ao Conselho a competência de decidir sobre determinadas questões e, posteriormente, encaminhar ao Executivo as decisões para que este efetive a ação através do ato administrativo. É por meio da função consultiva que o conselho propõe medidas para melhorar e aperfeiçoar o ensino, apresentando sugestões ou soluções que poderão ou não ser acatadas pela direção.

Na fiscalizadora o Conselho é revestido de uma competência legal que vai lhe assegurar o direito de poder intervir, avaliar e alterar as ações, assim como o de garantir o cumprimento das normas da escola. É na mobilizadora que ele irá estimular e formular estratégias de participação e de compromisso para que todos envolvidos no processo educativo.

Essas modalidades variam desde a nomeação pelo governo até a seleção técnica. Ao formar o Conselho Escolar, é necessário haver um maior número possível de lideranças locais, pois, dessa forma, haverá um maior êxito na construção do projeto educativo e da cidadania. Segundo Paro (1996, p.37), existe a concepção que a comunidade escolar não está preparada para votar ou não sabe votar nos diretores adequados, todavia, o que se objetiva com o processo de eleição “não é uma formula mágica de escolher bons diretores, mas garantir maiores possibilidades de se escolher o melhor”.

Na medida em que os atores da escola exercitam seu direito de voto, eles também exercitam a sua cidadania. Com a abertura para o diálogo poderá surgir conflitos de interesses, todavia, haverá uma reflexão crítica sobre a realidade que estão inseridas, e com isso, o surgimento de soluções através da democracia.

É no processo de escolha do diretor que o Conselho Escolar tem o seu mais importante instrumento do exercício democrático, todavia, só isso não garante uma gestão democrática. É necessário abolir as práticas autoritárias e centralizadoras que contradizem os princípios e diretrizes estabelecidos pela legislação.

### **3. Percurso metodológico**

A pesquisa se caracterizou como um Estudo de Caso, para que tivéssemos a oportunidade de nos aprofundar em aspectos específicos de nossa área de interesse. A pesquisa se dividiu em dois momentos: pesquisa bibliográfica e de campo. Na pesquisa bibliográfica fizemos um levantamento e seleção dos autores e textos que abordam assunto. Já no campo, realizamos uma visita a escola a fim de constatar, *in loco*, como está sendo desenvolvida a gestão pedagógica em uma escola municipal de Fortaleza.

Como instrumento de coleta de dados, aplicamos uma entrevista estruturada com o diretor da instituição. As informações colhidas foram analisadas de forma qualitativa, através da valorização da fala do entrevistado.

#### **4. Resultados e discussões**

A pergunta que inicia nossa entrevista diz respeito ao processo de provimento do cargo de diretor. Segundo o gestor, por ser uma escola municipal, não houve concurso público e nem eleição externa. Na realizada, foi realizado um processo de seleção interna em que os candidatos ao cargo deveriam elaborar um plano de ação e, posteriormente, um debate sobre esse plano com os professores e funcionários da escola.

A pergunta seguinte tratou da contribuição do Conselho Escolar e do seu funcionamento, esse que é composto por um pai, um aluno, um professor e o diretor como membro permanente. Ele funciona como um mecanismo deliberativo e fiscalizador, a medida em que emite normas e gerencia a escola juntamente com o núcleo gestor, e executor ao discutir e estabelecer as prioridades de investimento e direcionamento da verba.

Podemos perceber isso na fala de Camarão (2008) quando ele afirma que o Conselho Escolar não só delibera sobre os gastos como também executa, gerencia e presta contas a um órgão externo que é responsável por analisar e aprovar as ações de despesas.

Outra atribuição do Conselho Escolar citadas pelo diretor é a sua participação no acompanhamento, elaboração, execução e fiscalização do Projeto Político Pedagógico (PPP). O diretor considera o conselho como um instrumento colaborador, pois ao compartilhar as obrigações com o núcleo gestor, o trabalho do diretor é facilitado, contribuindo para a rápida resolução de problemas.

Ao indagarmos de que forma é a sua convivência com o Conselho Escolar, o diretor afirmou que, apesar dos conflitos se dá de forma positiva, pois está sempre aberto ao diálogo e as mudanças, que podem ocorrer durante as discussões. O comportamento do diretor vai de acordo com Martins (1999), que afirma que o diretor deve ser uma pessoa aberta ao diálogo, firme, calma, capaz de encorajar nas horas de desânimo e de estimular nos momentos de entusiasmo, porém com prudência.

No tocante gestão democrática, perguntamos quais os principais desafios encontrados no exercício da democracia. O diretor foi bastante enfático ao afirmar que seria a questão da autonomia financeira, pois são estabelecidas uma série de ações burocráticas sobre o que fazer com a verba escolar, que impede essa autonomia.

Outra pergunta que trata de democracia, diz respeito à participação da comunidade escolar nos aspectos físicos, estruturais e pedagógicos. Com relação ao aspecto pedagógico a comunidade está presente em todo processo de construção do PPP, por sua vez, em se tratando dos aspectos físicos e estruturais a sua participação é mínima, já que a escola possui pouca autonomia na gerencia das verbas destinadas aos fins.

Dessa forma podemos perceber que a escola está seguindo os princípios democráticos recomendados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), 1996 que propõe a participação dos profissionais da educação, na elaboração do Projeto Pedagógico da Escola, assim como das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Como forma de inserir a comunidade na escola, são realizados projetos com os Narcóticos Anônimos e a Escola Aberta, onde são realizados aos finais de semana atividades esportivas e profissionalizantes.

Abordando o aspecto do PPP, foi explicitado pelo diretor que seu processo de construção contou com a participação do Conselho Escolar assim como sua avaliação, que é realizada anualmente na semana pedagógica da escola.

Com relação à gestão pedagógica, um dos pontos que foi citado como o mais importante e que deve estar em constante processo de melhoria foi à questão da aprendizagem. Esta deve ser o foco principal para o progressivo aumento do nível de conhecimentos dos alunos e nos indicadores de qualidade da educação.

## Considerações finais

Ao inserir a comunidade nas decisões da escola, a gestão contribui, de forma participativa, na inserção de mecanismos democráticos, como por exemplo, Conselho Escolar e Projeto Político Pedagógico – PPP. No que diz respeito à participação dos membros da escola na construção do documento norteador das atividades escolares, o PPP, podemos perceber que existe uma participação efetiva de todos na construção de uma escola cidadã. Essas atitudes que se fazem presentes em todas as respostas do diretor garantem a união de todos pela defesa de uma escola de qualidade.

Podemos perceber que os ideais da gestão democrática estão inseridos nas atividades, muitas vezes burocráticas, desenvolvidas dentro e fora da escola. Seu objetivo maior é a busca por uma educação de qualidade e uma aprendizagem que possua ações descentralizadas e participativas.

Em relação aos desafios encontrados na gestão, a autonomia financeira para administração dos recursos públicos foi o item que mais causou preocupação ao diretor. Apesar de contar com a participação do Conselho Escolar nas tomadas de decisões, a burocracia ainda impede que haja autonomia de fato. No tocante à aprendizagem, há uma preocupação com o desenvolvimento intelectual e com a formação cidadã dos alunos, todavia, por haver muitos projetos extraclasse o foco do ensino-aprendizagem fica um pouco esquecido.

Esperamos, através dessa pesquisa, contribuir para reflexão sobre o papel que o diretor assume na administração pedagógica da escola, abrangendo uma gestão democrática capaz de transformar a escola em um espaço onde diversas pessoas têm a possibilidade de articular suas idéias, estabelecer diálogo e considerar os diferentes pontos de vista. É através da inserção e do compromisso de toda a comunidade escolar na tomada de decisões acerca do cotidiano escolar, podemos ter resultados educacionais mais significativos.

O presente trabalho mostrou que a escola possui práticas participativas que contribuem para uma gestão pedagógica eficaz, pautada na aprendizagem dos alunos, viabilizando uma educação de qualidade. A escola só alcançará resultados satisfatórios e significativos para a sociedade se todos que a compõem empenhar-se para construir, junto ao seu alunado, bases epistemológicas e democráticas em que todos se engajem sócio e politicamente para construir um espaço com práticas emancipatórias.

## **Referências bibliográficas:**

- BORDIGNON, Genuíno. **Gestão democrática da escola cidadã**. In. CEARÁ. SEDUC. Novos paradigmas da gestão escolar. Fortaleza: Edições SEDUC, 2005, p.27-46.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Acessado em 16 de abril de 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>.
- \_\_\_\_\_. **Conselhos Escolares**: uma estratégia de gestão democrática da educação pública. 2004. Acessado em: 08/09/2009. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br>>.
- CAMARÃO, Virna do Carmo. **Conselho escolar**: caminhos discursivos da participação. Editora: Edições Demócrata Rocha, Fortaleza, 2008.
- LIBANIO, José Carlos. Gestão democrática: princípios e características da gestão escolar participativa Ed. Alternativa. In. **Organização e gestão da escola-teoria e prática**. Ed. Alternativa. Goiânia, Alternativa, 2001.
- LÜCK, Heloísa. et.al. **A escola participativa**: o trabalho do gestor escolar. 5º Ed. São Paulo, 2001.
- MARTINS, José do Prado. **Administração Escolar** - uma abordagem crítica do processo administrativo em educação. 2º edição. São Paulo: Atlas, 1999.
- VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2002.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto Político-pedagógico da escola**: Uma construção possível. Campinas (SP): Papirus, 1997.
- PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar**: introdução crítica. 7 ed. São Paulo, Cortez, 1996.
- PORTELA, Adélia Luiza e ATTA, Dilza Maria Andrade. “A dimensão pedagógica da gestão da educação”. In. RODRIGUES, Maristela Marques e Giagio, Mônica (orgs). **PRESEM III-guia de consulta**. Brasília, FUNDESCOLA MEC. 2001, p.119-158.
- SANTOS, Ana Lúcia Felix. **Gestão Democrática da escola**: bases epistemológicas, políticas e pedagógicas. – UFPE, GT: Estado e Política Educacional / 2005, Recife-PE.

# O CONHECIMENTO INTERDISCIPLINAR NO CURRÍCULO DOCENTE CONTEMPORÂNEO

Joelina Kely Silva Moreira:

Graduanda em Pedagogia e Bolsista PIBIC

Universidade Federal do Ceará – UFC

E-mail: [joelinakely@yahoo.com.br](mailto:joelinakely@yahoo.com.br)

Profa. Dra. Silvia Elizabeth Moraes (Orientadora):

Pós-Doutorado em Educação pela USP

Professora adjunta da Universidade Federal do Ceará

E-mail: silviamoraes@ufc.br

## Resumo

Cada vez mais tem sido questionado o que o aluno aprende na escola e se irá contribuir para o seu desenvolvimento. A formação dos professores tem sido alvo também de muitas críticas. O conhecimento produzido na escola se apresenta fragmentado e distante da realidade dos alunos. A proposta que vem se colocando no cenário é a interdisciplinaridade. O presente trabalho tem como objetivo relatar uma pesquisa desenvolvida na disciplina Didática I que visou analisar, por meio de observação participante, como os alunos de diferentes cursos se organizam ao realizarem projetos interdisciplinares. Foram formados grupos com representantes de diversas áreas, que trabalharam em torno de temas por eles escolhidos. Foi constatado que a interdisciplinaridade possibilita um diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento, reduzindo o distanciamento entre o que está presente no currículo escolar e o que ocorre na realidade dos alunos. Concluiu-se também que a integração das disciplinas requer intenso trabalho conjunto dos professores em forma de planejamento, a fim de identificar temas e problemas atuais que relacionem o currículo com a realidade social.

**Palavras – chaves:** Interdisciplinaridade, currículo, formação docente.

## Introdução

Um dos problemas maiores enfrentados pelas instituições de ensino, principalmente tratando-se de ensino superior, tem sido a fragmentação e descontextualização do conhecimento nas propostas curriculares. Em consequência disso, os alunos que saem das universidades com essa formação apenas reproduzem conteúdos, levando essa repetição para a sala de aula, no caso de serem cursos de graduação voltados para a formação de professores. Espera-se que o aluno se torne um ser crítico e tenha autonomia, porém estudos revelam que muitos que saem das escolas apresentam dificuldades no que se refere à criticidade. Diante dessa realidade, a formação dos professores tem sido bastante questionada.

Em busca de resposta a tais questionamentos propomos práticas curriculares interdisciplinares em aulas de licenciatura. Acreditamos que para “reformar o pensamento” e ao final do processo termos “cabeças bem feitas” e não “cabeças bem cheias” (Morin, 2000), é necessário começar desde a graduação. Uma cabeça bem feita significa que, “em vez de acumular o saber, é mais importante dispormos ao mesmo tempo de: uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas; princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido”. (MORIN, 2000: 21)

Nesse trabalho relatamos uma pesquisa desenvolvida na disciplina Didática I que visou analisar, por meio de observação participante, como os alunos de diferentes cursos se

organizam ao realizarem projetos interdisciplinares. Propusemo-nos analisar como os alunos dos cursos de licenciatura lidam com a questão da interdisciplinaridade, verificando sua participação na elaboração de projetos temáticos, bem como a maneira através da qual eles negociam acordos ao redor de temas e estratégias de abordagem, mesmo sendo provenientes de diferentes áreas do conhecimento.

### **A pedagogia de projetos: desfragmentando e contextualizando**

O conhecimento produzido na escola tem sido fragmentado, descontextualizado e distante da realidade dos alunos, especialmente devido à desarticulação entre as disciplinas. Por não estar relacionado à vida cotidiana do aluno, torna-se desinteressante para ele, já que dessa maneira o aluno não aprende a aplicar esses conhecimentos na sua vida fora das paredes da sala de aula. De fato, a visão tradicional do currículo tem sido bastante questionada quanto à contribuição na formação do estudante, entre outros motivos, por não possibilitar uma reflexão sobre a prática que ele precisará ter como profissional.

Uma saída para esses problemas pode ser uma reformulação no currículo docente, que proporcione aos alunos fazerem ligação do que aprendem nas mais diversas áreas.

Geralmente, o currículo é visto num sentido limitado, com uma visão de conjunto das atividades desenvolvidas pela escola. Saviani nos mostra que currículo não é apenas isso:

De uns tempos para cá, disseminou-se a idéia de que currículo é o conjunto das atividades desenvolvidas pela escola. Portanto, currículo diferencia-se de programa ou de elenco de disciplinas; segundo essa acepção, currículo é tudo o que a escola faz; assim, não faria sentido falar em atividades extracurriculares (SAVIANI, 2005:15).

Segundo Neto (2007), a preocupação em se ter o currículo como objeto de estudo e pesquisa teve sua origem nos Estados Unidos, na década de 20, devido ao processo de industrialização e dos movimentos imigratórios que intensificaram a massificação da escolarização.

Silva (2007) apresenta o currículo como um processo de racionalização de resultados educacionais, rigorosamente especificados e medidos.

Coll (1986) aponta o currículo como um instrumento eficaz na prática pedagógica, pelo fato de orientar o processo educativo, atentando para a importância de o currículo não ultrapassar a iniciativa dos professores, transformando-os em simples executores de um programa já previamente estabelecido.

No currículo estão implícitas as funções da instituição e as formas de enfocá-las. Na sua elaboração é preciso pensar no que o aluno teria vontade de aprender. Há a necessidade de uma proposta curricular adequada à realidade dos alunos, e que tenha flexibilidade para eventuais mudanças. É um erro um currículo ser elaborado por pessoas que não estão próximas do espaço a que se destina, pois é ele que norteia o trabalho realizado na instituição e define o que o aluno irá ou não estudar. O aluno não é ouvido, não participa da elaboração do currículo.

Na contemporaneidade tem sido bastante defendida a idéia da participação de todos os sujeitos envolvidos na elaboração do currículo, para que se tenha uma proposta mais significativa para os alunos. Kramer (1999) atenta para a necessidade de ele estar ligado à realidade a que se dirige e de ser construído com a participação de todos os sujeitos.

O currículo precisa estar em constante mudança, já que precisa acompanhar as transformações presentes na sociedade, para adequar-se ao contexto social vivido pelo aluno.

Na discussão acerca do currículo de formação docente, é necessária uma compreensão de que a proposta curricular é uma variável complexa que não se limita à organização do conhecimento que deverá ser adquirido pelos alunos ao longo do curso. Faz-se necessário repensar o peso excessivo e a maneira como os conteúdos são ministrados no currículo. Não se trata de negar a importância dos conteúdos, mas sim de propor um equilíbrio entre o disciplinar e o interdisciplinar, especialmente superando a ênfase na memorização e na preocupação excessiva em “dar o programa”.

A centralidade do currículo na educação contemporânea pode ser percebida por suas constantes reformulações dos currículos. Tem-se falado bastante em renovação curricular nos últimos anos, e muitos cursos de graduação passaram ou estão passando por isso. O curso de Pedagogia da UFC é um deles.

De acordo com Neto (2007), o movimento de revisão do conceito curricular foi marcado pela primeira conferência sobre currículo, em 1973, organizada por um grupo liderado por William Pinar, em Nova York. Foi um movimento que ocorreu na tentativa de reconceituar o campo do currículo.

Coll (1986) analisa a mudança curricular como uma condição necessária para uma reforma educativa que leva à melhoria na educação. Ele propõe o estabelecimento de um currículo atualizado e ajustado às necessidades sociais.

Segundo Fazenda (1998), esse foi um conceito que surgiu na França e na Itália na década de 60, em um período marcado pelos movimentos estudantis que reivindicavam principalmente um ensino mais contextualizado com a realidade que eles viviam. Chegou ao Brasil ainda no final da década de 60, exercendo influência na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases Nº 5.692/71.

A proposta defendida possibilita uma articulação entre as diferentes áreas do conhecimento, quebrando essa fragmentação presente no currículo tradicional.

Segundo Lück (1994), a “interdisciplinaridade é o processo que envolve a integração e engajamento de educadores, num trabalho conjunto, de integração das disciplinas do currículo escolar entre si com a realidade, de modo a superar a fragmentação do ensino”. (LÜCK,1994:64). A interdisciplinaridade representa dessa forma uma integração de componentes curriculares na construção do conhecimento.

Georges Gusdorf foi um dos principais precursores do movimento interdisciplinar, apresentando em 1961 à UNESCO um projeto de pesquisa interdisciplinar para as Ciências Humanas, que propunha a redução da distância dos conteúdos entre as ciências humanas. Gusdorf propôs a informação e explicação do conceito de interdisciplinaridade e a compreensão das questões que hoje se colocam aos diversos saberes em termos da sua articulação e da reorganização das suas fronteiras.

Apoiando-se na abordagem de Lück (1994), que define que “a interdisciplinaridade se constitui em um processo contínuo e interminável de elaboração do conhecimento orientada por uma atitude crítica e aberta à realidade” (LÜCK, 1994:67), é defendido que a finalidade não é eliminar a disciplinaridade, mas transformar o conhecimento, enxergando-o como um fenômeno inacabado e ilimitado.

Os PCN (1997) trazem a relação entre a concepção de transversalidade e interdisciplinaridade. Ambas são fundamentadas na crítica de uma concepção de conhecimento alienada. Na prática pedagógica, esses dois conceitos dão suporte um ao outro, já que não é possível um trabalho pautado na transversalidade contando-se com uma perspectiva disciplinar rígida. São conceitos tão próximos que alguns chegam a confundir um com o outro. Portanto, comprehende-se que:

“...transversalidade e Interdisciplinaridade são conceitos inseparáveis, pois se alimentam, mutuamente. A interdisciplinaridade questiona a

fragmentação e a linearidade do conhecimento; a transversalidade questiona a alienação e o individualismo do conhecimento. Ambas só podem ser postas em prática através do trabalho coletivo”. (KLEIMAN; MORAES, 1999: 22)

O docente, quando vai atuar na área, sente dificuldades em pensar interdisciplinarmente, pois toda a sua formação foi realizada dentro de um currículo fragmentado, em que ele estudou várias teorias e pensamentos, mas não aprendeu a trabalhar coletivamente e articular um conhecimento entre as diversas áreas.

Neto (1997) mostra a importância da interdisciplinaridade no cenário educacional brasileiro, apontando como um dos ideais do movimento a totalidade do saber.

Segundo Machado (2008), Paulo Freire propõe a investigação do universo temático do povo. Ele sugere que inicialmente se conheça a área que irá ser trabalhada, para depois haver um estudo interdisciplinar. A sugestão de Freire é que cada envolvido na investigação temática apresente um projeto de um tema, o qual passa por discussão e reúne sugestões. A idéia é que depois os projetos sirvam de auxílio à formação dos professores que trabalharão nos círculos de cultura.

Beneti sugere um trabalho por projetos, em que exista uma integração entre todas as disciplinas. Ele explica a necessidade de um trabalho conjunto entre os professores de todas as disciplinas, para que o processo seja visto como um todo e se tenham alunos mais motivados em sala de aula.

Moraes (2005) vem desenvolvendo projetos interdisciplinares com alunos de cursos de graduação voltados para a formação de professores, considerando que “os projetos interdisciplinares têm a grande vantagem de dar espaço à iniciativa e à criatividade dos participantes. Além disso, estimulam o espírito coletivo, a solidariedade e a troca de informações” (MORAES, 2005: 50).

A organização dos conteúdos em torno dos projetos favorece a compreensão da multiplicidade de aspectos que compõem a realidade, já que possibilita a articulação de contribuições dos diversos campos do conhecimento. Ao final do projeto, o resultado alcançado pode ser exposto para o grande grupo, a fim de socializar os resultados.

A pedagogia de projetos possibilita à escola tornar-se mais dinâmica, atual e atraente para os alunos. Segundo Kleiman e Moraes (1999), o projeto interdisciplinar pode ser um instrumento para a transformação na sala de aula, ao passo que o aluno deixaria de ser passivo e alienado, passando a desenvolver seu senso crítico.

## **Metodologia e forma de análise dos resultados**

Para a realização do trabalho houve observação e participação nas aulas da disciplina Didática I. Logo no início da disciplina, foi explicado o trabalho com os projetos que deveria se basear em uma das duas teorias apresentadas: a teoria das Inteligências Múltiplas, de Howard Gardner e a teoria dos significados da vida humana, de Philip Phenix.

Os alunos foram divididos em grupos, de forma que tivessem componentes dos mais diversos cursos, se possível. Os integrantes do grupo tiveram total liberdade na escolha do tema e teoria a ser utilizada.

Os resultados foram analisados a partir dessas observações, em que os alunos foram divididos em grupos, escolheram um tema a ser trabalhado nas diferentes áreas do conhecimento e uma teoria para aplicar no desenvolvimento do trabalho. Eles deveriam também decidir como seriam divididas as tarefas e como se daria mais tarde o seminário de apresentação ao grande grupo (ao final de três encontros).

## **Resultados e Discussão**

O mais proveitoso desse trabalho com projetos foi que ao final cada grupo apresentou o seu projeto para toda a turma. Houve bastante variedade de informações e criatividade dos alunos.

É importante ressaltar que os alunos participaram da avaliação dos projetos, tanto na escolha dos critérios a serem avaliados quanto no momento da avaliação. O grupo responsável pela apresentação da aula recolhia as fichas de avaliação, levava e fazia uma média das notas, para entregar a professora. Até mesmo os integrantes do grupo fizeram uma auto-avaliação.

Como todos os grupos escolheram a teoria de Phenix, foi necessário o aprofundamento na teoria. A teoria de Philip Phenix apresenta a concepção de educação geral como o processo de construir significados em seis domínios. Para que o sujeito desenvolva-se integralmente, ele precisa atentar para esses domínios, denominados por Phenix de significados da vida humana: simbólico, empírico, estético, sinoético, ético e sinóptico.

O primeiro grupo escolheu o tema *A árvore e seus múltiplos significados*, que foi abordado através da teoria de Phenix. O grupo realizou uma pesquisa de campo na Praça dos Mártires (conhecida como passeio público) de Fortaleza, para observar a árvore Baobá. O grupo escolheu como público-alvo para o projeto os próprios alunos da disciplina que foram considerados como professores de uma escola em horário de planejamento. Na apresentação do projeto o grupo utilizou vídeos com entrevistas na Praça dos Mártires e fotos da árvore Baobá. No domínio simbólico foi citada a definição de árvore no dicionário. No empírico foi citado o conceito de árvore da ciência, da biologia. No estético o grupo utilizou quadros de pintores, como Van Gogh, Cezanne e Klimt, e uma poesia de Florbela Espanca, *Árvores do Alentejo* e de Fernando Pessoa, *Velhas árvores*. No sinoético foi visto a relação pessoal dos sujeitos com as árvores.

No domínio sinóptico o grupo abordou os seguintes aspectos: na religião, a árvore do conhecimento do bem e do mal (Bíblia); na Filosofia, a Teoria do conhecimento, a razão e o domínio da natureza; na História, o Baobá do Passeio Público e suas histórias.

No ético foi comentado sobre o artigo 225 da Constituição Federal de 1988, que coloca que todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações, despertando a consciência de que não devemos derrubar as árvores indiscriminadamente, ou seja, a noção de sustentabilidade e a legislação vigente sobre as florestas (Ministério do Meio Ambiente). Foi ainda mencionada a campanha do Greenpeace sobre a conscientização da sociedade a respeito da questão do desmatamento.

O segundo grupo teve como tema a *Classificação lógica dos significados: Movimentos Sociais – MST*. A teoria utilizada foi novamente a de Phenix. Os integrantes do grupo disseram ter iniciado a pesquisa utilizando fontes principalmente da internet, acerca de diversos movimentos sociais identificados no país. Em debates no grupo, escolheram o MST para aprofundar suas análises. Foram utilizados a internet e textos científicos para o conhecimento do movimento e, na apresentação, principalmente elementos áudio - visuais. O grupo relata que o tema foi escolhido pelo fato de o trabalho com os Movimentos Sociais nas escolas ser necessário para despertar nos estudantes o interesse pela discussão de temas importantes da nossa sociedade.

Para representar o domínio simbólico foi utilizada a bandeira que representa o movimento. No estético o grupo utilizou uma poesia e músicas sobre o tema.

Outro grupo abordou o tema *O indivíduo na atualidade*, sob o foco da teoria de Phenix, abordando assuntos como a cidadania global e a violência simbólica, como a atitude

professoral e as estratégias punitivas em relação aos seus alunos, como reprovações e castigos.

No domínio empírico o grupo citou a formação da sociedade através da razão, em que a ciência é representada como o motor da atualidade. No estético foi feita uma pesquisa comparando a música há alguns anos atrás e atualmente. A aluna comentou as diferenças no estilo e as influências exercidas na sociedade, como também nas composições antigas, em que havia muita repressão e alguns compositores chegaram até a serem exilados devido às suas expressões, e as atuais, em que se tem liberdade para escrever e as músicas são desprovidas de sentido. Ainda no estético foi falado sobre o papel que a moda tem exercido na sociedade e a busca da beleza: o que tem sido feito para se chegar a um padrão de beleza. As artes foram também abordadas, com o questionamento sobre que seja considerado arte hoje em dia.

No domínio ético o grupo abordou a tolerância às diferenças dos indivíduos e a moral. Os integrantes discutiram o conceito de intolerância no decorrer dos anos; a ética na família, os valores presentes na família conservadora e atual; o cuidado dos pais com os filhos; e o respeito dos filhos pelos pais. O ético em relação ao meio ambiente também foi abordado, sobre como vivemos na contemporaneidade, se estamos respeitando a natureza. Foi interessante o fato de o grupo ter feito uma ligação entre o tema deles e o do primeiro grupo, que foi sobre a árvore.

No domínio sinóptico foi discutido o que o homem fez de si próprio dentro do contexto de certas circunstâncias, dando ênfase ao indivíduo na religião: que o homem buscou a religião devido ao medo, para ter proteção. No sinoético foi comentada a superficialidade dos sentimentos presente nos relacionamentos na sociedade atual, em que as pessoas não expressam mais os sentimentos por se preocuparem com o que os outros vão dizer.

O quarto grupo escolheu como tema o *Bullying*, também abordado segundo a teoria de Phenix. O projeto foi elaborado pensando em ser trabalhado com professores, com o objetivo principal de prepará-los para lidar com o bullying na escola, que é algo bastante frequente. O grupo começou a apresentação do projeto comentando sobre o que caracteriza o bullying, que são a crueldade, violência e repetição da ação (agressão). O domínio simbólico foi representado pelos três sujeitos envolvidos: agressor, vítima e espectador. O racismo e a briga entre torcidas foram citados como um dos meios que leva ao bullying.

No domínio empírico o grupo abordou a história do bullying, que os estudos começaram a ser realizados a partir de 1970, após uma série de homicídios e suicídios envolvendo adolescentes. Gráficos e tabelas também foram utilizados na representação desse domínio para mostrar resultados de pesquisas realizadas na área.

Houve grande participação do grande grupo na apresentação do projeto, muitos alunos mostraram ter interesse pelo assunto e aproveitaram para tirar suas dúvidas.

O grupo utilizou vários recursos na apresentação do projeto, como vídeos, imagens, entrevistas, dados estatísticos sobre o bullying.

O grupo em que atuei como observadora-participante foi composto por pessoas de diferentes cursos (Ciências Sociais, Pedagogia e Engenharia de Pesca), o que pode ter levado a conflitos na escolha do tema, já que todos queriam um tema próximo da sua área de estudo. Tentando aplicar o tema escolhido em uma das teorias, os integrantes ficaram divididos entre a teoria de Gardner e a de Phenix. Alguns pensaram não ser possível a aplicação do tema nas nove inteligências propostas por Gardner. Após muita negociação, chegaram a um acordo tanto na escolha do tema quanto na teoria a ser utilizada pelo grupo, algo que se deu através de serem consideradas as opiniões de todos os componentes. Assim foi preciso o grupo se reunir várias vezes para a escolha, pois era difícil chegar a um que agradasse a todos.

Após muito diálogo, o grupo estabeleceu como tema o *Preconceito*, para ser abordado através da teoria de Phenix, e tendo como público-alvo os professores de uma escola de ensino médio.

O projeto foi apresentado com a utilização de recursos como vídeos e imagens sobre o assunto. No domínio empírico foi comentado sobre os casos de preconceito ocorridos na sociedade. No estético foi representado o preconceito presente em nossa sociedade com algumas músicas, como o forró e o pagode: letras de músicas que demonstram algum preconceito contra a mulher; ditados populares contra os negros e mulheres. No sinoético o grupo abordou as consequências que o preconceito pode trazer para as relações sociais e individuais.

Ao final das apresentações dos projetos os alunos comentaram sobre a importância do trabalho para a formação. Foram citadas várias contribuições, como a possibilidade de colocar em prática o que já havia sido visto na teoria (a integração das disciplinas). Um aluno afirmou já pensar nessa hipótese para trabalhar com os alunos. Através do projeto eles puderam escolher os aspectos que mais se identificam, como foi comentado por uma aluna, possibilitando uma habilidade individual em um trabalho coletivo. Foi citado um exemplo de modismo de projetos, que é muito comum em escolas municipais, de haver uma preocupação apenas em serem trabalhados o maior número de projetos possíveis, não se dando tempo para que os alunos apreendam a quantidade de informações.

## Conclusão

A visão de currículo aqui defendida parte de uma necessidade da participação de todos na elaboração da proposta curricular, contribuindo para a construção de um conhecimento próximo da realidade do aluno, levando em consideração as especificidades do grupo a que é destinado.

A interdisciplinaridade pode de fato contribuir na aprendizagem do aluno, modificando a visão tradicional de currículo, que atualmente se caracteriza pela fragmentação do conhecimento, através de uma integração das diversas áreas do conhecimento. É possível aprender de forma contextualizada e não-fragmentada, relacionando o conteúdo estudado com as outras disciplinas. Contribui ainda para o ensino contemporâneo por levar a uma integração dos conteúdos estudados, levando dessa forma a uma aprendizagem contextualizada e próxima da realidade dos alunos.

Quanto aos objetivos do trabalho, chegou-se à conclusão que há uma dificuldade dos alunos em integrar um tema às diversas áreas do conhecimento, conforme os estudantes relataram na apresentação dos projetos. Com isso percebe-se que, para se chegar a uma construção de conhecimentos no currículo, há a necessidade inicial de uma mudança na proposta curricular dos cursos de graduação, de modo a contribuir para uma modificação na postura do futuro profissional.

Ao final das observações foi concluído que houve dificuldades na participação de todos os integrantes do grupo na escolha do tema, dificultando o acordo e a chegada a um consenso entre os estudantes. Entretanto, isso já era esperado, pois, em se tratando de várias áreas do conhecimento - Ciências Exatas, Ciências Sociais e Ciências Humanas - as abordagens são diferentes.

Ao observar as apresentações dos projetos, foi verificado que muitos alunos sentiram dificuldades em pensar interdisciplinamente, já que o currículo presente nas instituições (no caso de nível superior), não preparam os alunos para enxergar o conhecimento em diferentes áreas e a trabalhar coletivamente. É necessário estar atento para o fato de que o desafio de conviver com linguagens e saberes diferentes é essencial para o trabalho interdisciplinar e coletivo.

Após as observações realizadas foi verificado que no currículo docente contemporâneo há a ausência de oportunidades para um diálogo para que se possa pensar na interdisciplinaridade. Os alunos precisam ser preparados para escutar as idéias do outro, para

que assim eles possam trabalhar coletivamente. A interdisciplinaridade demanda um diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento, reduzindo o distanciamento entre o que está presente no currículo escolar e o que ocorre na realidade dos alunos. Concluiu-se também que a integração das disciplinas requer intenso trabalho conjunto em forma de planejamento, a fim de identificar temas e problemas atuais que relacionem o currículo com a realidade social.

Essa integração curricular aqui proposta possibilita uma reflexão das relações existentes entre as disciplinas e os problemas presentes na sociedade.

## Referências bibliográficas

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética.** <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>. Brasília: MEC/SEF, 1997. Acesso em: 18/09/2010.
- BENETI, Marcelo. **A importância do trabalho interdisciplinar.** <http://www.artigonal.com/educacao-artigos/a-importancia-do-trabalho-interdisciplinar-909164.html>. Acesso em: 11/08/2010.
- COLL, César. **Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar.** Trad. por Cláudia Schilling. 5<sup>a</sup> ed. Barcelona: Ática, 1986.
- FAZENDA, Ivani C. A. (Org.) **Didática e Interdisciplinaridade.** 11<sup>a</sup> ed. Campinas, SP: Papirus, 1998.
- KLEIMAN, Ângela B. e MORAES, Silvia Elizabeth. **Leitura e Interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.
- KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. In: Antonio Flavio Moreira. Currículo: políticas e práticas. Campinas, SP: Papirus, 1999.
- LÜCK, Heloísa. **Pedagogia Interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos.** 3<sup>a</sup> ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- MACHADO, Luiz Alberto. **Paulo Freire: Pedagogia do Oprimido.** <http://pesquisaecia.blogspot.com/2008/01/paulo-freire.html>. Postado em: 16 de Janeiro de 2008. Acesso em: 19/09/2010.
- MORAES, Silvia Elizabeth. **Interdisciplinaridade e transversalidade mediante projetos temáticos.** Revista brasileira Est. Ped. Brasília. V. 86 n. 213/214. p. 38-54,maio/dez.2005.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- NETO, Alfredo Veiga. **Curriculum e Interdisciplinaridade.** In: Antonio Flavio B. Moreira (org.). Currículo: questões atuais. 12<sup>a</sup> ed. Campinas, SP: Papirus, 1997.
- NETO, Antônio Cabral, CASTRO, Alda Maria, FRANÇA, Magna e QUEIROZ, Maria Aparecida. **Pontos e Contrapontos de Política Educacional: Uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais.** Brasília: Líber, 2007.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico – crítica: primeiras aproximações.** 9<sup>a</sup> ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 2<sup>a</sup> ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

# **UM ESTUDO TEÓRICO E PRÁTICO DE COMO ANALISAR UM LIVRO DIDÁTICO EM GEOGRAFIA.**

Erika Roberta S. de Lima, Graduanda de Pedagogia,  
[erika\\_limma@hotmail.com](mailto:erika_limma@hotmail.com) – UERN<sup>1</sup>.

Dayse M. de Sousa, Graduanda de Pedagogia,  
[deisinhadesousa@hotmail.com](mailto:deisinhadesousa@hotmail.com) – UERN<sup>1</sup>.

Taiyuan Acy Nunes Gomes, Graduanda do  
curso de Pedagogia, [taiyuan\\_gomes@hotmail.com](mailto:taiyuan_gomes@hotmail.com) – UERN<sup>2</sup>.

## **Introdução**

O livro didático continua sendo uma das principais ferramentas do ensino fundamental nas escolas públicas e privadas. Considerando a concepção de que na formação de professores é imprescindível a relação teoria-prática, realizamos no quinto período do Curso de Pedagogia, na disciplina de Ensino de Geografia, um trabalho que oportunizou a análise de um livro didático de geografia a partir de cinco perspectivas críticas: a fidedignidade das afirmações; o estímulo a criatividade; uma correta representação cartográfica<sup>1</sup>; uma abordagem que valoriza a realidade; e que enfoque o espaço como uma totalidade. A proposta de análise originou-se da disciplina de ensino de geografia correspondentes a três encontros de quatro horas, organizado da seguinte forma: discussão do texto de referência; análise do livro didático e socialização da análise.

Analisar um livro didático não é simplesmente olhá-lo superficialmente, pois requer dedicação, método e fundamentação teórica. Se por um lado a dedicação é pessoal, o método e a fundamentação teórica necessitam da busca de leituras na bibliografia especializada.

Em um primeiro momento, em sala de aula, nos debruçamos sobre a discussão do texto de CASTROGIOVANNI e GOULART (1998). Esse momento consistiu em uma leitura coletiva do texto que possibilitou uma discussão sobre a importância da escolha do livro didático e seu papel na prática educativa. Já no segundo encontro fomos orientadas de como elaborar o trabalho escrito, o qual deveria apresentar as seguintes partes: a introdução, composta de objetivo do trabalho, metodologia utilizada, referencial de apoio, identificação da obra analisada, estrutura do desenvolvimento e expectativas quanto à aprendizagem e por fim foi feito uma socialização da análise com toda a turma. O trabalho, propriamente dito, iniciou-se com a busca de livros didáticos de geografia do ensino fundamental I. Nesse sentido, levamos para a sala de aula dois livros de geografia. Ao fazermos uma observação mais geral desses livros, foi escolhida para a análise a obra Porta Aberta: geografia 4º ano, da editora FTD, de Mirna Lima.

<sup>1</sup>Alunas do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e Membro do Curso de Leitura e Pesquisas em Paulo Freire e Educação Popular. Bolsista de Iniciação Científica.

<sup>2</sup>Aluna do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

## O caminho dos Olhares

A priori era para analisarmos o livro didático como um todo, mas por sentirmos insegurança por nunca termos realizado uma atividade como essa, pensamos em analisar apenas um dos capítulos. Levamos a proposta para o professor, que ao escutar nossa justificativa concordou com a decisão. Escolhemos o terceiro capítulo do livro, porque nesse encontramos os vários pontos sugeridos pelos autores do texto de referência, exceto as representações cartográficas.

Tomando por base a discussão feita na sala, analisamos, em grupo, o capítulo escolhido, relacionando e discutindo o que víamos neste, com os elementos propostos por Castrogiovanni e Goulart (1998). Começamos nossa análise obedecendo à ordem em que os vários elementos aparecem no texto de referência.

### A Fidedignidade das Afirmações

Segundo Castrogiovanni e Goulart (op. cit. p. 126), *as informações contidas no livro, como conceitos específicos, dados, gráficos, tabelas, mapas e etc., devem ser as mais fies possíveis à realidade estudada*, com base nessa afirmação analisamos o capítulo e não percebemos nenhum problema, pois, além das informações estarem colocadas de forma correta, as imagens, os gráficos e outros recursos, também não apresentavam erros, ou qualquer tipo de preconceito. São colocadas de formas bem simples e de fácil compreensão, não encontramos erros de informação, pois tudo está condizente com a realidade vivida no país, basta que o professor contextualize. Não percebemos nenhuma forma de preconceito ou discriminação nas colocações dos textos.

Podemos citar como exemplo nessa perspectiva, algumas imagens presente que retratam uma das realidades do campo: em uma das imagens a casa de pau- a- pique com antena parabólica e em outra a imagem de um trabalhador rural com uma enxada. As imagens mostram que apesar de ter chegado ao campo novas tecnologias, os pequenos produtores ainda se utilizam de instrumentos rudimentares e do trabalho manual. Esta situação, longe de ser preconceituosa, é fiel a realidade brasileira em que a mecanização da agricultura comercial contrasta com a agricultura de subsistência.

### Estímulo a Criatividade

Quanto ao estímulo à criatividade, Castrogiovanni e Goulart (id. ibid.), afirmam ser de *fundamental importância que o livro permita ao professor e aos alunos desenvolverem sua criatividade*. Assim, procuramos verificar se os exercícios eram mecânicos, sugerindo respostas prontas, tais como transcrever do texto frases que respondem as questões, ou se as atividades eram em formato de situações problemas, que instigassem aos alunos a pesquisarem, refletirem para encontrar as respostas, atividades como leitura de gráficos, comparação e análise de imagens etc.

Os gráficos aparecem no capítulo para os alunos os analisar e responder as questões da atividade. Consideramos que os gráficos são de fácil leitura e estimula ao alunado a fazer uma leitura das informações contidas nos gráficos, percebemos ainda que, as atividades além de estimularem a criatividade, também estimulavam o senso crítico, pois, de forma desafiadora, colocavam os estudantes para pensar e analisar as questões e responde-las em seguida, possibilitando a estes uma visão questionadora das situações postas nos textos.

### Representações Cartográficas

Castrogiovanni e Goulart (op. cit.) apresentam como de importância fundamental para análise das representações cartográficas, presentes no livro didático, os seguintes elementos: localização no texto, escala, simbologia e projeção. De acordo com Castrogiovanni e Goulart (id. p. 126):

Por ser a cartografia um instrumento de síntese que materializa as relações espaciais, é mais facilmente empregada segundo os interesses ideológicos, já que quando imprecisos e mal posicionados, tais elementos levam a uma visão distorcida da realidade, justificando-se, portanto, quanto às formas de representação adotadas no livro.

Para essa análise, a orientação nos dada foi de nos determos somente na localização e na simbologia, visto que nossa análise recairia sobre um livro do Ensino Fundamental I, pois esse dois elementos são mais significativos para o nível e de menor complexidade para professores com formação não-específica.

Contudo, pela ausência de mapas não foi possível analisarmos se o capítulo apresentava uma correta representação cartográfica. Percebemos porém, uma rica presença de outras imagens.

As imagens invadem nossos lares e encantam-nos, mas a criança e o adolescente sozinhos não transformam em conhecimento tais informações, uma vez que não conseguem contextualizá-las nem estabelecer nexos; é a escola que pode ajudá-los nessa tarefa. (Pontuschka, Paganelli e Cacete, 2007, p. 342).

Assim, havendo a presença de desenhos e fotografias no capítulo analisado e a importância que estes têm no livro didático, optamos por analisar essas imagens. Constatamos que os desenhos referentes aos textos estavam bem localizados, portanto, facilitava o entendimento das informações e compreensão do assunto estudado. Entretanto, considerando as afirmações de Castrogiovanni e Goulart (id. ibid. 126), de que ...é imprescindível o estudo da questão da representatividade do espaço, certificando-nos de sua qualidade e adequação ao nível dos alunos, ao levarmos essa premissa para a análises das fotografias, encontramos algumas que podem trazer dificuldades à compreensão dos alunos, podendo tornar -se inadequadas ao nível do quarto ano do Ensino Fundamental I, como por exemplo, as imagens de satélite que procuravam mostrar modificações ocorridas em uma área urbana.

### **Uma Abordagem que Valoriza a Realidade**

A avaliação do livro didático de geografia, quanto à questão se a abordagem valoriza a realidade, que se constitui no quarto ponto de análise sugerido pelos autores de referência, ganha importância porque para estes *o livro deve oportunizar a reformulação de idéias e conceitos anteriormente empregados, inclusive do próprio texto.* (id. p. 127). E acrescentam a sua leitura deve se dá

... à luz da realidade, interpretando cada colocação, a partir do seu cotidiano permitindo que professor e aluno utilizem suas vivências e experiências no sentido de contribuir para o entendimento da geografia como ciência transformadora, assim possibilitando uma imediata utilização e valorização deste campo do conhecimento. (id. ibid.).

Observarmos se o livro abordava os conteúdos de modo atual ou ultrapassado, possibilitando uma compreensão dos fenômenos geográficos de forma contemporânea respeitando o momento da realidade vivida. Além disso, devíamos observar também se,

mesmo nos casos do uso de exemplos de outras regiões, o livro favorecia a compreensão da realidade local.

Neste caso percebemos que os textos presentes no capítulo mostra com clareza o que ocorre no cotidiano da sociedade possibilitando a reformulação de conceitos. Por meio desses textos o professor poderia contextualizar a realidade, em sentido amplo, e fazer reflexões com os alunos a respeito de suas realidades específicas.

### **Enfoque do Espaço como uma Totalidade**

Por último, a análise recaiu sobre a forma de abordagem do espaço geográfico. Se havia um enfoque do espaço como uma totalidade ou se trazia uma abordagem dicotômica.

Para Castrogiovanni e Goulart (*id. ibid.*), *o espaço deverá ser tratado mostrando o ‘físico’ como recurso, fazendo a vinculação do mesmo com os processos de ocupação, sem, no entanto, dar caráter determinista.*

O foco da orientação se deu com exemplos de diferentes fenômenos, mostrando-se os casos em havia se dava a abordagem como totalidade ou de modo dicotômico, os quais eram passíveis de presença no livro didático de geografia. Não obstante, neste aspecto, sentimos dificuldade em fazer a análise desse ponto, revelando-nos o fato de não termos compreendido-o bem, ocorrendo somente após as observações do professor sobre o trabalho durante as apresentações<sup>1</sup>.

### **A Socialização do Trabalho Realizado**

Consideramos que o momento da apresentação de um trabalho, tem sempre uma perspectiva cognitiva, haja vista ser mais uma possibilidade de reflexão, reconstrução de conceitos e, portanto, de aprendizagem de um modo geral. Em um trabalho escrito o professor poderá chamar o aluno, ou o grupo responsável pela produção, e juntos discutirem os pontos passíveis de revisão. Na forma de seminários, as possibilidades se ampliam pela presença de um número maior de sujeitos que interagem com os apresentadores.

A nossa proposta de apresentação dos resultados foi contemplada por essas duas maneiras de sistematização: a organização do trabalho escrito, para ser entregue ao professor, e a socialização dos resultados com toda a turma.

No trabalho escrito e na socialização expomos os resultados das análises feitas no terceiro capítulo do livro de geografia do quarto ano, cuja escolha se deu porque percebemos que nesse capítulo os vários pontos, sugeridos pelos autores do texto de referência, estavam colocados de forma mais explícita, exceto as representações cartográficas, já explicado anteriormente.

A sistematização se deu levando-se em consideração as orientações recebidas. Assim, tínhamos que elaborar o trabalho escrito com a seguinte estrutura: uma introdução, contemplando do que se tratava o trabalho, objetivo deste, a metodologia utilizada, o referencial para análise e o livro didático escolhido, além da divisão das partes e as expectativas em relação ao trabalho; já no desenvolvimento, a orientação se deu no sentido de seguirmos a sequência do texto de referência, destacando individualmente cada ponto de análise. Além disso, em cada afirmação que fizéssemos sobre esses pontos, deveríamos remeter e confirmar com seus respectivos anexos incorporados. Complementando o trabalho elaboramos as considerações finais, com a finalidade de fazermos uma apreciação geral do trabalho desenvolvido, incluindo as dificuldades e facilidades encontradas em sua elaboração,

o aprendizado adquirido e as perspectivas de levarmos esse aprendizado para nosso cotidiano profissional, na escolha e uso do livro didático de geografia.

Na socialização dos trabalhos, os vários grupos responsáveis se preparam livremente, não havendo uma determinação do professor de como deveria ser a apresentação, ficando, portanto, a cargo de cada um utilizar os recursos que entendessem ser melhor em suas exposições.

A sala foi organizada na forma de um semicírculo para facilitar a participação. Com isso, houve grupo que seus componentes optaram por ficar sentados em seus respectivos lugares, enquanto iam fazendo a exposição e explicação dos resultados levantados. Houve grupos que os membros preferiram se postar em pé à frente da turma para a exposição, utilizando-se de uma postura de maior autoridade. Alguns grupos dividiram de forma mais equitativa o tempo entre seus componentes, enquanto em outros, um dos componentes assumiu a maior parte da exposição.

Percebemos, ainda, nas apresentações, que alguns componentes grupos aceitam melhor as observações dos colegas e do professor, enquanto outros vêm essas observações com ressalvas. Este é um fato que ocorre comumente nos seminários de turmas em formação, não devendo ser motivo para inibir uma maior participação de todos.

Para nossa apresentação oral, escaneamos todas as páginas do capítulo analisado e transformamos em slides. Cada componente do grupo fez sua exposição e também foi contribuindo com a apresentação do outro.

A projeção em slides possibilitou, durante a apresentação, a todos os colegas da sala e ao professor ver e compreender o que foi analisado. Ao mesmo tempo em que íamos expondo nossas constatações, mostrávamos as imagens ou textos analisados.

Essa metodologia facilitou a todos os presentes interagirem na apresentação, com perguntas e comentários. Em alguns casos, voltávamos alguns slides para que nossas inferências sobre um determinado ponto fossem retomadas. Com isso, a apresentação serviu para aprendermos mais ainda, pois além de retomarmos o que tínhamos encontrado, fizemos outras reflexões com as perguntas, o debate com a turma e os esclarecimentos que o professor ia dando no decorrer da apresentação do trabalho.

A socialização dos trabalhos, de um modo geral, mostrou também que entre a expectativa dos resultados e os resultados propriamente ditos, há sempre algo diverso, seja para mais ou para menos, todavia, estes resultados são frutos do processo de aprendizagem que se dá num contínuo, não ocorrendo de forma automática numa relação causa-efeito. Esta constatação nos remete ao que afirma Soares a respeito das “entrelinhas da prática docente”:

... entendemos que a formação inicial não pode prever as demandas do contexto da profissão docente, mas pode instrumentalizar o professor para a reflexão pedagógica intencional. Quanto às demandas contextuais, elas precisam ser ancoradas numa cultura escolar de formação continuada. E essa decisão se dá no coletivo da escola. (2009, p. 126).

Isto significa que, entre outras coisas, este trabalho não pode parar por aqui. É necessário que em suas vidas profissionais estes alunos e alunas dêem continuidade ao que foi iniciado em suas experiências de graduação. A análise do livro didático de geografia é uma delas.

## Considerações Finais

Analisar um livro didático nos tornou construtoras de um olhar crítico sobre esse material didático na procura de um bom instrumento de trabalho, isso só foi possível porque

produzimos um trabalho que aliou teoria e prática. Essa experiência na nossa formação acadêmica foi fundamental para construirmos um conhecimento sobre como analisar e avaliar um livro didático em geografia e a importância da práxis na sala de aula. Por fim, consideramos que analisar um livro didático em geografia é atentar para os detalhes expostos, avaliando como as informações contidas chegam até o alunado.

Nessa atividade teórico-prática, uma das coisas mais proveitosa foi a comparação que fizemos dos diferentes resultados que encontramos, utilizando-nos de uma análise crítica e um único capítulo.

Proporcionar a relação teoria-prática tem se tornado uma exigência dos documentos oficiais e, sobretudo, dos sujeitos em formação nos cursos de licenciatura. As dificuldades advindas da ausência dessa relação, tem se revelado na apatia presente em muitos momentos da sala de aula. Se a teoria é, e deve ser, diferente da prática, isto não significa que uma não precise da outra, muito menos que os sujeitos em formação necessite só de uma, ou só de outra. É nosso papel enquanto educador proporcionar esse encontro, não em nome do pragmatismo descomprometido e sim em nome dos desafios cotidianos que nossos alunos enfrentarão onde estiverem como profissionais. Nessa perspectiva, discordamos dos ataques proferidos aos cursos de pedagogia por alguns profissionais dos meios de comunicação de massa, sem a devida fundamentação para isso, visto que

Os meios de comunicação de massa não colocam em evidência, por exemplo, que o Brasil tem um dos menores investimentos em Educação, que os profissionais da educação têm um dos menores salários entre aqueles/as que têm curso superior no país e que as políticas governamentais estão para a realidade, assim como a ficção está para a ciência. (MARINHO, 2009, p. 29).

## Referências Bibliográficas

- CASTROGIOVANNI, Antonio. GOULART, Lígia. A questão do livro didático em geografia: elementos para uma análise. In: CASTROGIOVANNI, Antonio et all (orgs.). **Geografia em Sala de Aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre: AGB, 1998.
- MARINHO, Zacarias. O livro didático de geografia: contribuição ao debate. **Quadro de Giz**, n.8. Mossoró: FE/UERN, 1998.
- \_\_\_\_\_. Um ataque em revista: quem salva a educação brasileira. **Revista Espaço Acadêmico**. v. 9, n. 99, agosto de 2009. Disponível em <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico>. acesso em 12.09.10
- \_\_\_\_\_. O ensino de geografia e formação continuada de professores(as) da Educação Básica. In: SANTOS, Jean. MARINHO, Zacarias (orgs.). **Educação, Saberes e Práticas no Oeste Potiguar**. Fortaleza: Edições UFC, 2009.
- PONTUSCHKA, Nídia. PAGANELLI, Tomoko. CACETE, Núria. **Para Ensinar e Aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007. (coleção Docência em Formação – Ensino Fundamental).
- SCHÄFFER, Neiva. O livro didático e o desempenho pedagógico: anotações de apoio à escolha do livro texto. In: CASTROGIOVANNI, Antonio et all (orgs.). **Geografia em Sala de Aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre: AGB, 1998.
- SOARES, Francisca. Nas entrelinhas da prática docente: a perspectiva da qualidade das aprendizagens na alfabetização e letramento das crianças. In: SANTOS, Jean. MARINHO, Zacarias (orgs.). **Educação, Saberes e Práticas no Oeste Potiguar**. Fortaleza: Edições UFC, 2009.
- SPOSITO, Maria (org.). **Livros Didáticos de História e Geografia: avaliação e pesquisa**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

# **UM OLHAR SOBRE A DIDÁTICA DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA<sup>1</sup>**

**POLIANA LINHARES DA SILVA<sup>1</sup>**

**Mayra Rodrigues Fernandes Ribeiro<sup>1</sup> (orientadora)**

**Resumo:** Comenta-se com freqüência a respeito de didática, mas poucas pessoas sabem realmente o seu verdadeiro significado. Didática, nesse trabalho, é abordada na confluência dos elementos do ensino – saberes plurais e práticas situadas em um contexto histórico, social e cultural – a fim de se consolidar a aprendizagem em um ensino intencional. Este artigo pretende promover uma aproximação, reflexão e ampliação dos conceitos educacionais, por meio da observação e análise da didática do professor da educação básica, a partir da relação triádica: professor, aluno e conhecimento. Tem ainda a intenção de proporcionar aos professores em processo de formação a condição de aprender a pensar mais sistematicamente sobre as demandas educacionais “do chão da sala de aula”, sintetizados por Cordeiro (2007), através das dimensões pedagógicas: lingüística: o diálogo na sala de aula; pessoal: os vínculos entre professor e aluno e; cognitiva: relações com o saber; como também perceber qual concepção de mente o professor observado tem de seus alunos. O estudo foi realizado na turma da EJA e o principal instrumento de pesquisa foi à observação, o registro da aula e a entrevista com os alunos. A pesquisa realizada teve como aporte teórico os textos de Cordeiro (2007), Ferreiro (2001), Freire (1983) Alves (2004). Através da observação constamos a importância do planejamento e da intencionalidade do trabalho docente, a saber: a de promover a assimilação do conhecimento, com motivações, exemplos reais, contextualizando o conteúdo e valorizando as interações, o diálogo, afetividade e a subjetividade de cada aluno. As práticas mediadas e contextualizadas em Eja deram a tônica da didática da professora observada, constatando-se um ensino-aprendizagem significativos e capaz de atender o objetivo precípua da Didática: a aprendizagem reflexiva.

**Palavras-chave:** didática, educação básica, dimensões pedagógicas.

## **1 INTRODUÇÃO**

. Este trabalho é de fundamental importância para a formação de um educador, pois conduz uma reflexão sobre a relação teórica e prática que são pólos distantes, mas não opostos, ou seja, são palavras diferentes, mas interligadas entre si, ampliando os conhecimentos da realidade educacional.

Para a realização desta pesquisa foi utilizado uma observação e entrevista na prática escolar. O principal objetivo deste trabalho foi observar e analisar a didática do professor da

educação básica, ampliando a compreensão teórico-prático sobre os principais elementos da ação didática o professor, o aluno e o conteúdo. Ainda existe a importância de proporcionar uma condição de aprender a pensar mais a fundo os conteúdos trabalhados em sala, em especial, na disciplina didática, confrontando com a prática docente na intenção de detectar a presença ou ausência das três dimensões pedagógicas: a lingüística, a pessoal e a cognitiva, como também perceber qual concepção de mente o professor observado tem de seus alunos.

Este trabalho é de fundamental importância para a formação de um educador, pois conduz uma reflexão sobre a relação teórica e prática que são pólos separados, mas não opostos, ou seja, são palavras diferentes, mas interligadas entre si, ampliando os conhecimentos da realidade educacional.

O estudo foi realizado na turma da EJA (Educação de jovens e adultos) do nível 1 da escola Alcides Manoel de Medeiros, situada na rua General de Gaulês, no Bairro Redenção, sendo esta uma escola de médio porte. O principal instrumento de pesquisa para a coleta de dados foi a observação e registro da aula do professor e a entrevista com os alunos. A análise feita foi com base no referencial teórico em estudo: cordeiro com também os demais teóricos : Emilia Ferreiro , Paulo Freire, Rubem Alves. A didática é essencial no processo de ensino e aprendizagem. Não importa o método ou o conteúdo, mas a intencionalidade da didática que tem uma finalidade: a assimilação dos conteúdos pelos alunos, a aprendizagem.

## **2 UM OLHAR SOBRE A DIDÁTICA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

A Didática implica na ação de ensinar. O termo é conhecido desde a Grécia Antiga, com significação muito semelhante a atual, ou seja, indicando que o objeto ou a ação qualificada dizia respeito ao ensino. Consiste na possibilidade de discutir teórico e metodologicamente questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, numa perspectiva histórica, epistemológica, técnica e política. Segundo Cordeiro (2007), Comenius (1592-1670) foi um educador que teve grande importância na história da didática, para ele didática é a forma mais abreviada da arte de transmitir conhecimentos. Ela tem sua origem no verbo grego *didasko*, que significa ensinar ou instruir. Pode aparecer como uma disciplina autônoma ou como parte de pedagogia. Tanto a didática, quanto a pedagogia trazem o sentido de transmissão, orientação, condução, guia, direção, transporte etc. E esses significados estão sempre ligados a idéia de ensinar e de ensino. A profunda ligação entre a didática e a busca da eficiência do ensino existe, pois o objetivo da didática é o ensino que define seu lugar e marca sua especificidade. Neste sentido é necessário compreender a idéia de ensinar, pois nem sempre o ato de ensinar se concretiza em aprendizagem.

A sala de aula é o lugar que se encontram várias atividades, vários fatos, conversas, movimentação. As atividades de ensino, elas só poderão acontecer, se elas forem caracterizadas por uma intenção, um objetivo, um propósito de produzir uma aprendizagem a alguém, isso só acontece quando as atividades são concebidas e planejadas em função desse objetivo. O Ideal de toda didática sempre foi que o ensino produzisse uma transformação no aprendiz, que este, graças ao aprendido se tornasse diferente, melhor, mais capaz, mais sábio. Na entrevista realizada com o aluno, percebe-se a importância do ensino para um aluno de 35 anos que trabalha em uma salina o dia todo, carregando sacos de sal, mas que é consciente da importância do ensino.

Se eu tivesse estudado antes, eu tinha arranjado um emprego melhor, não pegava no pesado, hoje em dia qualquer emprego precisa de 2º grau, se não tiver, não trabalha, até gari na rua tem que ter 2º grau também.

Ensinar é um tipo de atividade que não se resume as regras e métodos, é preciso que haja o êxito, o sucesso, que ocorra a aprendizagem. A prática observada, percebe-se que é considerável o tempo que se perde com conversas paralelas, com idas e vindas, com o lanche, o intervalo e até mesmo o tempo gasto para simplesmente entrar na sala e iniciar a aula. O tempo gasto em sala resume-se em uma hora. Para o filósofo inglês John Passmore(Apud CORDEIRO, 2001), ensinar é algo mais além que pode recobrir diversos significados e produzir diferentes resultados naqueles que aprendem. Para ele uma pessoa ensina quando transmite fatos, cultiva hábitos, treina habilidades, desenvolve capacidades, hábitos, treina habilidades, desenvolve capacidades mostra como algo funciona e por que. São três vértices importantes que estão escondidos no ensino o professor, o aluno e o conteúdo.

Na intenção de compreender o ensino, há a tendência de concentrar o pensamento apenas no professor e nas atividades que ele realiza, ignorando o conteúdo ou o aluno. Frequentemente existem alunos estáticos, “mudos” ou desinteressados, também professores com um ensino tradicional e interessados em cumprir o programa da escola ou em dar toda a matéria que vai cair na prova, mas o contrário também é visto: professores que se dedicam à missão. O grande problema não é a utilização do novo ou do tradicional, não é a adoção deste ou daquele procedimento didático que se podem avaliar os resultados do ensino e do trabalho do professor, mas o problema está na forma como o ensino é proposto. O que está em jogo aqui não é um professor que conhece e domina a profissão e sim um professor que promove uma aprendizagem. A didática tem um propósito de tornar eficiente o ensino em termos de

aprendizagem. Ela parte da possibilidade de escolher entre diferentes maneiras de ensinar aquela ou aquelas que podem resultar na aprendizagem com maior sucesso. Na prática observada o conteúdo foi passado através de textos instrucionais, que referia-se a realidade do aluno (receitas de comidas e remédios caseiros). A intenção foi propiciar a pesquisa, trazer amostras e apresentar em sala pelos grupos (através de cartazes e amostras das receitas depois de prontas). A aula participativa e dialógica propiciava questionamentos do tipo “lá em casa mãe faz outro lambedor pra gripe, mas é feito com abacaxi e mel, só isso, no instante cura a gripe” (aluna).

Cordeiro (2007) esclarece a importância da relação entre professor, aluno, conteúdo (relação triádica) que considera a possibilidade e interesse da criança. Na prática observada existe a preocupação com essa relação, ao identificar as práticas sociais da escrita, sua função e utilização, para que serve, onde pode ser encontrada etc. A atividade feita tinha uma intencionalidade. Ela promoveu questionamentos, hipóteses, trabalhou a contextualização do conteúdo e da escrita partindo de algo que era comum a todos. Essa forma de transmitir o conhecimento condiz com Paulo Freire (1983) quando diz que a escola tem a função de formar cidadãos conscientes, curiosos e críticos ensinando o aluno a ler o mundo, através da curiosidade e criticidade.

Para o aluno é importante um professor mediador que relate o que se pratica na sala de aula com o que se vive fora dela. Emília Ferreiro (2001) mostra a importância dessa relação em seu livro *Reflexões sobre Alfabetização*, ao falar que:

As crianças iniciam seu aprendizado de noções matemáticas e do sistema de escritas antes de entrarem na escola nos mais variados contextos sociais. A escola deve proporcionar à criança a informação através da participação em atos sociais onde o ato de escrever e ler tem um propósito (FERREIRO,2001,p 98).

A relação tríade deixa claro, a importância da didática que considera a realidade do aluno, a junção dos conhecimentos construídos historicamente com novos conhecimentos. Na prática o conteúdo foi transmitido do a partir de um planejamento, uma intenção um objetivo de promover a pesquisa, trazer para a sala junto com amostras e apresentar, propiciando a interação o diálogo, indagações e propostas. Ainda foi possível observar a relação pedagógica sob diversos pontos de vistas que recobrem aspectos distintos e bastantes amplos da questão: a dimensão lingüística, a pessoal e a cognitiva. Cordeiro trata de um fato irrecusável de que o

ensino e a aprendizagem se dão como e resultam de uma relação social, de um conjunto de interações que não se resumem á técnicas isoladas.

A dimensão lingüística tem como núcleo o diálogo nas diversas práticas que se desenvolvem na sala de aula. Ela ajuda a melhor situar grande parte das interações que ali ocorre. A linguagem tem um peso muito grande nas relações pedagógicas que influencia na aprendizagem, pois o que acaba contando como conhecimento na escola é o que se fala. Ensinar é ensinar a falar e aprender é aprender a falar e escrever. Na prática, existe essa dimensão nos momentos em que o professor mostrava-se amigo, dialógico, perguntando e encorajando os alunos. O conteúdo do diálogo mostrava que existia uma amizade, um conhecimento da vida particular entre eles como conversas sobre os filhos e até do tipo: “professora, sabe aquela pessoa, tentou me bater de novo, ainda me chutou, mas eu saí logo” (fala da aluna entrevistada). Existiu ainda a valorização das perguntas dos alunos, o controle e a organização do diálogo de que fornecia pequenas informações que se traduzia em saber. A linguagem é muito importante, mas não é tudo no processo educacional, há a necessidade do auxílio das outras dimensões, a pessoal e a cognitiva. Os exemplos citados a cima, também refere-se à dimensão pessoal que ali existia. Trata-se da autoridade pedagógica do professor, realizados através da interação que resultam em vínculos de dependência entre professor e alunos, elas eram marcadas pela afetividade, amizade e respeito entre professor e aluno. Na dimensão cognitiva a didática encontra o seu núcleo, o ensino. O ensino é visto com objetivo da escola e que é somente nela que se aprende, quem não estuda não sabe de nada. Mas não é bem isso que acontece, o conhecimento do aluno precisa ser valorizado. Rubem Alves ( 2005) trata bem isso no livro Pinóquio às avessas. Ele mostra que na escola o que se sabe ou o que foi construído historicamente, não vale para a escola, o que vale são regras, normas, os conteúdos escolares. São eles que valem como nota e nunca vão lhe dar nota pelo que você já sabe culturalmente. Muitos professores não valorizam o conhecimento do aluno e estão preparados somente para cumprir o programa da escola. É o que acontece no momento em que Felipe pergunta a professora como é o nome do pássaro azul:

Agora não é hora de pensar em pássaros. Os nomes dos pássaros não estão no programa de português. Na aula de português temos que pensar e falar sobre aquilo que o programa manda. (ALVES, 2005, p29 )

A função da escola é propiciar o acesso ao ensino, mas também ela é uma instituição destinada á socialização das crianças e dos jovens. É nela que se encontram boa parte de

elementos como: práticas, saberes e instrumentos intelectuais. Sucessos e fracassos são comuns no campo educacional. As relações com o saber podem ser investigadas sob uma perspectiva psicológica, sociológica e até mesmo didática. Quando as boas condições didáticas existem, nada impede que certos fracassos como mostram a entrevista com os alunos. Um dos alunos relatou a vontade que tinha de freqüentar a escola, mas não teve oportunidade: “meu pai ia buscar a gente dentro da sala pra ir pro roçado, você acredita” (aluna). Por outro lado, a entrevista mostra outro aluno que tinha um incentivo dos pais, mas não tinha interesse, como conta em uma de suas falas o aluno Zigomar:

Eu não queria, quando a pessoa é pequeno. Eu estudei até dose anos, meu pai disse, você não quer dá pra gente não, então vai pro mato trabalhar. Foi porque eu não quis mesmo, eu não quis dá pra gente, mas meu pai e minha mãe era todo dia (aluno).

Esses exemplos confirmam a imagem que temos da escola, de uma instituição que promove uma boa condição de vida, que é formadora e fornecedora de oportunidades, ou instituição que promove o saber e a profissão. Na entrevista o aluno Zigomar tem essa concepção de escola, quando diz “Se eu tivesse estudado antes, eu tinha um emprego melhor, não pegava no pesado.”

Segundo Cordeiro (2007), o professor deve planejar organizar e ministrar a aula baseando-se em noções sobre a natureza e o funcionamento da mente humana. Esse planejamento proporciona várias reflexões do tipo “O que posso fazer para que meu aluno entenda o conteúdo?”. É através da compreensão das representações das crianças que se pode fazer a escolha de um determinado modelo ou padrão didático. A forma como o professor torna clara ou não as representações que ele tem sobre as crianças, sobre as concepções de mente influenciará na didática do professor.

Os estudos realizados em sala de aula com base em Cordeiro (2007) deixaram claro que existem quatro concepções de mente e que a forma como o professor concebe as representações dos alunos, influenciará na didática do professor e nos resultados desse processo.

A primeira concepção é a de que “as crianças aprendem por imitação”. Nessa concepção a aprendizagem é feita pela observação e repetição dos procedimentos adotados pelos adultos, o saber significa saber fazer, que depende de habilidades e não da compreensão. A segunda concepção é que “as crianças aprendem pela absorção de idéias”. Nessa concepção a

criança é vista com um ser passivo, uma tabula rasa, que não se preocupa em saber o como e o porque das coisas, dos conteúdos. Na terceira concepção “as crianças aprendem pela absorção de idéias”. Nessa concepção ela é um ser pensante capaz de raciocinar, de extrair sentido e o conhecimento é construído. Na ultima concepção “as crianças são detentoras de conhecimento”. Nessa concepção ( permanece o pensamento da concepção anterior), a criança é um ser que pensa e que além de pensar e extrair sentido, ela é capaz de confrontar o conhecimento novo com o conhecimento historicamente construído.

Na prática observada o professor chega mais perto dessa ultima concepção, no momento em que tinha uma intencionalidade. Ele não somente acreditou que o aluno era um ser pensante, mas ele contextualizou e confrontou o conhecimento, promoveu a pesquisa, a socialização e o conhecimento de forma significativa.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este artigo teve como objetivo proporcionar uma aproximação, reflexão e ampliação de conceitos educacionais através da observação e análise da didática do professor da educação básica a partir da relação, existente entre o professor, o aluno e o conhecimento. A realização desta observação foi de grande importância na minha formação acadêmica, pois propiciou o conhecimento prático da profissão que seguirei futuramente, como também, propiciou o confronto de idéias dos conhecimentos adquiridos em sala de aula com base em Cordeiro na disciplina didática com a prática educacional observada. Para que não exista essa diferença entre teoria e prática, é necessário que o pedagogo se empenhe no seu papel de educador, que planeje suas aulas de acordo com a necessidade dos seus alunos com um objetivo definido, se tornando assim um mediador na construção do conhecimento.

Além de propiciar o contato real com a profissão que desempenharei, o estudo revelou a importância de não postular a adoção de um modelo pedagógico único, que implica a padronização das relações na escola, na sala de aula, no ensino e na aprendizagem, mas que vai depender sempre dos propósitos e da finalidade com que se opera no ensino e na sala de aula. É importante o professor preparar a aula, ancorado em um propósito: o de promover a aprendizagem, com motivações, exemplos reais, contextualizando o conhecimento que será transmitido, valorizando a interação, a afetividade e a subjetividade de cada aluno, principalmente uma turma da EJA, que é composta por jovens e adultos que trabalham o dia todo e vão à escola cansados, mas interessados, como mostra o aluno Zigomar quando diz que

trabalha no pesado, vem cansado mas é o jeito e se não fosse assim ele não saberia o que sabe hoje.

Na observação existiu muita relação entre teoria e prática, que já foram citadas acima, mas acredito ser importante relatar uma dicotomia referente a uma aluna que estava bastante constrangida por não conseguir transcrever a receita do quadro para o caderno. Esse fato foi ignorado pelo professor que em nenhum momento a motivou ou a estimulou a escrever. Neste momento, acredito que ela deveria ter trabalhado, valorizando e estimulando o potencial criador individualmente, já que a turma era tão pequena (oito alunos). Esse fato também condiz com o que Emilia Ferreiro mostra em seu livro *Reflexões sobre Alfabetização* ao tratar sobre os diferentes níveis de desenvolvimento.

O estudo realizado serviu como fonte para minha formação reconhecendo meu papel, como futuro educador e me apropriar mais dela, ter uma intencionalidade, sendo mais flexível compreendendo o funcionamento e a finalidade da didática e introduzir mudanças quando for necessário. Essa reflexão leva a questionamentos do tipo: Para que ensinamos? Qual o objetivo da nossa tarefa? Como os alunos aprendem? Não importa a forma, o método ou as condições. O que importa realmente é a assimilação dos conteúdos, que é a finalidade da didática: a aprendizagem.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

CORDEIRO, Jaime. Didática. São Paulo: Contexto, 2007, p. 13-39.

CORDEIRO, Jaime. Didática. São Paulo: Contexto, 2007, p. 97-116.

FREIRE, Paulo. Educação e mudança. 12 ed. Trad. Moacyr Godotti e Lílian Lopes. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1983.

FERREIRO, Emilia. *Reflexões sobre alfabetização*. Tradução Horacio González (et. al), 24.ed. atualizada .São Paulo: Cortez, 2001

ALVES, Rubem. *Pinóquio às avessas*. Campinas, SP. Verus Editora, 2005.

## **121.UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Jandimara Cristina Paulino da Silva- UFPB – Campus III

Maria José Brandão Ferreira- UFPB – Campus III

Maria Aparecida Valentim Afonso – Orientadora – UFPB

**Resumo:** Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa realizada com quatorze professoras atuantes na educação infantil do município de Bananeiras, tendo como objetivo investigar a relação entre os conhecimentos obtidos na formação inicial e aqueles adquiridos na prática, ou seja, compreender a relação entre a teoria e a prática em seu processo de formação inicial e continuada. Dentre as questões que orientaram o estudo, destacamos: que conhecimentos adquiridos no curso de formação (disciplinas e conteúdos) mais contribuíram para sua prática? Sua formação favoreceu a reflexão sobre a teoria e a prática? O referencial teórico para discussão da temática apoiou-se nos estudos Kramer, Pimenta, Tardif, entre outros. Esta pesquisa, em fase de conclusão, apresenta resultados parciais que sinalizam para uma formação de professores desconectada dos saberes da experiência e da prática, e por isso, a relação teoria e prática não se efetiva nos espaços formativos.

**Palavras-chave:** educação infantil, formação de professores, relação teoria e prática.

## INTRODUÇÃO

A formação do professor é uma temática instigante que tem suscitado pesquisas e debates de diversos estudiosos da educação. A centralidade dessa temática está ligada aos aspectos interativos no qual se constitui a docência, compreendendo desse modo, muito mais, do que o conhecimento específico de cada disciplina. A formação do professor deve ser analisada dentro de uma perspectiva reflexiva, levando em conta aspectos teóricos e práticos bem como sua relação com a aprendizagem ao longo da vida, que não se esgota em sua formação inicial ou continuada, mas prolonga-se durante toda vivência profissional e pessoal do professor.

Nesse sentido, este artigo tem como objetivo central fazer uma reflexão sobre a formação do professor da educação infantil, investigando a relação entre os conhecimentos obtidos na formação inicial e aqueles adquiridos na prática, ou seja, compreender a relação entre a teoria e a prática em seu processo de formação inicial e continuada. Para tanto, fizemos um breve resgate histórico da educação infantil, procurando compreender os caminhos que os profissionais dessa modalidade de ensino percorreram em busca de sua formação. Em um segundo momento, analisamos a realidade pesquisada, tendo como referência o instrumento de pesquisa utilizado, o questionário, que nos possibilitou entrarmos em contato direto com o nosso objeto de estudo, obtendo assim dados, os quais foram analisados e nos ajudaram ainda

mais a compreender as questões postas inicialmente para a pesquisa. O público alvo da pesquisa foram 14 (quartoze) professores da rede municipal da cidade de Bananeiras-PB, atuantes no ensino infantil. Para efetivarmos essa pesquisa, utilizamos as teorias de alguns estudiosos que muito contribuíram para fundamentá-la, como: Kramer, Pimenta, Tardif, dentre outros. Dessa forma, pudemos refletir, compreender e levantar discussões sobre a importância da formação do professor da educação infantil e do processo de ensino e aprendizagem decorrentes da prática pedagógica.

Sabemos a importância que tem a formação para qualquer profissão, mas na educação infantil ela assume grande proporção devido às carências e necessidades de nível de ensino que requer habilidades e conhecimentos ainda mais específicos. Diante disso, o papel do professor não se resume somente em ensinar a ler e escrever, ou só a cuidar. A compreensão mais ampla de aspectos específicos da criança, da infância e das peculiaridades da educação dessa modalidade de ensino é fundamental para os professores que desejam atuar nesse segmento, percebendo a criança como um ser, que é ativo, que pensa e age no meio social em que está inserida. É preciso compreender que a criança não é um “recipiente vazio” no qual o professor vai despejar os conhecimentos considerados relevantes, selecionados pela escola. Aqueles que pensam dessa forma estão enganados, pois a criança, desde o nascimento, está em contato com a família e com adultos que a rodeiam e que tem costumes, cultura, e estas experiências culturais são trazidas pela criança ao chegar à escola.

A educação infantil, atualmente, tem sido valorizada como uma etapa de ensino fundamental para o desenvolvimento social, cultural, cognitivo e emocional da criança. Por isso, as práticas educativas desenvolvidas no âmbito de creches e pré-escolas têm sido alvo de políticas públicas e estudos. Pesquisas recentes têm contribuído para que novas abordagens teóricas e metodológicas possam ser experimentadas, fortalecendo a luta por um ensino de qualidade. Embora as mudanças ocorridas sejam pequenas e lentas, elas são motivos para comemorarmos se olharmos para o percurso feito pela educação infantil, desde seu começo.

Assim, as instituições de educação infantil, passaram a ser reconhecidas, não apenas como um lugar que as mães ao irem trabalhar deixam as crianças, mas como ambientes educativos. Por isso, nos últimos anos, o cuidar/educar vem ganhando ênfase, pelo fato de sua importância educativa, com ações indissociáveis que devem caminhar lado a lado na educação infantil, visando contribuir para o atendimento às necessidades das crianças, garantindo seus direitos.

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das

capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998, p.23)

Dessa forma, o educador em processo de formação deve ficar atento a esses aspectos para que possa estar preparado para lidar com a diversidade de sujeitos, alunos e alunas da educação infantil de modo a compreender e respeitar a singularidade de cada um.

### Conquistas na formação do profissional da educação infantil

Os movimentos sociais e reivindicações, que lutaram por uma melhoria na qualidade de vida da população, conquistaram, depois de muitas lutas, o direito, de todas as crianças de 0 a 6 anos à educação, sendo então, dever do Estado oferecer creches e pré-escolas públicas para esse atendimento. Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996, afirma que:

Artigo 21. A educação escolar compõe-se de:1. Educação Básica, formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Seção II. Art. 29. “a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade”.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I- Creches, ou entidades equivalentes, para crianças até três anos de idade; II pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos (BRASIL, 1996).

Paralelo a esses movimentos e reivindicações, iniciou-se a luta por políticas educacionais que garantissem a formação dos profissionais da educação infantil. As exigências para a formação do professor passaram a ser reivindicadas por diferentes segmentos da sociedade, que vislumbravam nessa qualificação para o trabalho, a busca por uma valorização profissional. Agora, além do curso normal, novas modalidades de cursos são exigidos para a formação desse profissional. Os Institutos Superiores, que têm, como foco central, a formação de profissionais para o magistério. De acordo com Kishimoto (2005) ,

esses seriam cursos mais específicos, pois estão centrados na formação de profissionais para dois níveis de ensino. Sendo assim, o aproveitamento de aprendizagem seria bem melhor e maior, do que aqueles cursos que formam educadores para os níveis infantil, e fundamental I e II e médio, como também gestores, orientadores e supervisores escolares. Contudo, consequentemente, um currículo mais diversificado e, com isso, o tempo de um período, em geral 4 meses, não é o suficiente para um estudo mais aprofundado de todas as disciplinas, ocorrendo com isso um ensino aprendizagem superficial pela falta de tempo e excesso de disciplinas.

Acreditamos, contudo, que os cursos superiores que têm o foco para formação do educador, em especial na modalidade infantil, mas possuem um currículo amplo e diversificado, como é o caso do curso de pedagogia, não são ineficazes e tão falhos como o autor afirma. As instituições têm procurado ajustar os currículos dos cursos às exigências do mercado de trabalho, procurando formar um profissional qualificado que saiba um pouco de tudo. Nesse sentido, esses cursos possibilitam, que o aluno se atualize, conheça vários campos de atuação da sua área, e, consequentemente, se aprofunde naquela de que mais gostou de acordo com suas perspectivas futuras.

### Conhecendo as professoras

Nesta pesquisa, as professoras são consideradas sujeitos ativos do processo educacional uma vez que contribuem para a compreensão das questões levantadas na investigação bem como são protagonistas de práticas e interações que acontecem na sala de aula junto às crianças. Sendo assim, conhecer o perfil dessas profissionais é fundamental para compreendermos as implicações de sua formação para a relação teoria e prática.

A primeira parte do questionário foi destinada aos dados de identificação. Esses dados nos possibilitaram traçar um perfil das professoras alvo desta pesquisa. As quatorze professoras pesquisadas estão numa faixa etária entre 27 a 49 anos de idade. Possuem níveis de escolaridade distintos: 5 professoras são formadas em nível superior com habilitação em: Geografia, Pedagogia (UEPB) e História, e Pedagogia (UVA). A presença de níveis de formação diferenciados pode ser percebido uma vez que 3 professoras estão cursando o ensino superior e 3 professoras possuem habilitação em magistério e 2 têm formação em nível fundamental 1. Todas as profissionais que atuam nesse segmento, no município, são do sexo feminino. Tardif (2009) discutindo essa temática diz que a educação de crianças pequenas lembra as tarefas domésticas e, por isso, em nossa sociedade, é voltada para as

mulheres. Essa ideia é uma tradição cultural que vem prevalecendo desde tempo remoto, remetendo aos cuidados com os filhos e a casa. No Brasil, cuidar de crianças é tarefa de mulher, e, segundo a sociedade, continua sendo, mesmo com sua ascensão no mercado de trabalho, ocupando cargos que geralmente são denominados como masculinos. Atualmente, são poucos os homens que fazem o curso de magistério e de pedagogia. Esse fato pode ser explicado pela falta de valorização da classe educadora e pela cobrança da própria sociedade, que ainda vê a atividade de docência como uma relação protetora, afetiva, tipicamente envolvendo mãe e filhos, reproduzindo assim uma visão preconceituosa em relação à educação. Sem dúvida alguma, a qualidade da formação do professor influencia em sua prática, pois tudo aquilo que se aprende, de alguma forma, reflete na sala de aula. Mas, todo professor para atuar na educação infantil deve ter formação em nível superior

O texto da LDB reconhece a necessidade de qualificação profissional para todos os profissionais que atuam na educação básica, incluindo aqueles que trabalham com a educação infantil. Estabelece como regra para a formação dos profissionais da educação básica o nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitindo, porém, como formação mínima para o magistério no âmbito da educação infantil e das quatro primeiras séries do ensino fundamental, a de nível médio na modalidade normal (art. 62). A LDB afirma ainda que, até o final da “década da educação” (1997-2007), somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço (art.87,§ 4º) (MACHADO, 2005. p. 190)

A realidade, no entanto, não condiz com a lei, encontramos vários professores, sem a qualificação e a formação necessárias, atuando na educação infantil, como podemos observar no perfil descrito acima. Esse fato reflete o descaso com que é tratada a educação infantil. Muitos ainda a consideram um nível de ensino sem importância e, por isso, os profissionais que trabalham nele não precisam de uma formação adequada. Sabemos da incoerência desse comportamento uma vez que é, justamente nessa fase, que se a criança vai à escola e tem contato com um novo mundo, mais amplo, pode, através dos estímulos e das oportunidades oferecidas a ela, desenvolver suas capacidades. Corroborando essa ideia, Kramer (2005) afirma que para ser professor, mais do que ensinar é preciso gostar de aprender, o que implica

compreender que a formação científica, cultural e política não para, mas continua durante toda a vida. .

Por isso, é preciso pensar nos cursos e no currículo que estão sendo oferecidos aos professores. O aumento do número dos cursos superiores de finais de semana, e sua procura, não tem significado melhoria no ensino e na formação de professores. Geralmente, oferecidos nos finais de semana, esses cursos não têm garantido a qualidade da educação. Kramer (2006, p. 1) alerta para uma triste realidade que acontece no Brasil

muitas vezes, a formação não qualifica. Muitas vezes, o professor teve uma escolaridade, passou por um curso superior ou por uma faculdade de menor qualidade e não teve a formação necessária. É preciso que na formação continuada, estratégias voltadas para a prática, para melhorar a qualidade de trabalho.

Quem está interessado apenas em um diploma, é o caminho mais fácil, devido às poucas exigências. Mas, ficamos a pensar: pode-se obter uma boa formação nesses cursos? Essa é uma questão que dificilmente será respondida positivamente. Por mais que os alunos se esforçem, a limitação do tempo, do currículo e até mesmo o cansaço pela sobrecarga de estudo nos finais de semana tendem a dificultar a necessária reflexão entre a teoria e a prática.

No que se refere ao tempo de trabalho docente que as professoras têm, varia de 3 a 30 anos na área da educação. Mas, o tempo de trabalho na educação infantil varia entre 1 a 10 anos, como podemos ver na tabela abaixo.

Tabela 1. Tempo de trabalho

Tempo de serviço	Professoras	Educação infantil
3 anos	1	3 anos
5 anos	2	1 e 4 anos
7 anos	3	4, 5 e 6 anos
10 anos	1	10 anos
11 anos	1	1 ano e 6 meses
20 anos	1	5 anos
21	1	6 anos
22	1	1 anos
24	1	2 anos

30      1      4 anos

Fonte: questionário de pesquisa aplicado às professoras

O tempo de experiência profissional é muito importante para o trabalho competente do professor. É o exercício diário da profissão que faz surgirem as reflexões sobre a formação e a realidade, ajudando o professor a pensar em sua prática, buscando novas metodologias que possam atender às necessidades da turma. Desse modo, podemos afirmar que, através da prática docente, produzem-se saberes, propiciando ao professor exercitar sua capacidade de lidar com situações diferenciadas, de improvisar, diminuindo as tensões, possibilitando o equilíbrio para a realização do ensino. Assim, os professores constroem suas próprias certezas, ao experimentar novas tecnologias e práticas para o ensino. Isso não significa dizer que, quanto mais tempo de trabalho maior a qualificação do professor, pois, às vezes, a prática pedagógica gira em torno de uma mesmice, não se renovando. A ideia de que o importante é o conteúdo dado e o cumprimento do horário, precisa ser revisto. É preciso ir em busca do saber experencial é

um saber ligado às funções dos professores, e é através da realização dessas funções que ele é mobilizado, modelado, adquirido, tal como mostram as rotinas, em especial, e a importância que os professores atribuem à experiência (TARDIF, 2010, p.109)

Quando um professor começa a atuar realmente em sala de aula, as situações diversificadas, vivenciadas, cotidianamente, transformam os saberes pedagógicos, pois a interação com o outro, as necessidades surgidas na prática é que vão determinar como se deve proceder. Desse modo, com o passar do tempo, as experiências serão fundamentais no exercício da profissão e os saberes curriculares, por exemplo, não mais serão o centro da prática, e sim um subsídio, que auxiliará no momento oportuno. O autor ainda reitera que as experiências, vivenciadas pelo professor na sala de aula ajudam a analisar as situações novas que acontecem no cotidiano da prática e propiciam a serenidade para resolver cada uma delas de acordo com a “sabedoria” adquirida na prática, na experiência. A experiência se refere à aprendizagem e ao domínio progressivo das situações de trabalho ao longo da prática cotidiana, sendo possível afirmar que, ensinar se aprende ensinando como afirma Tardif (2009).

A experiência ajuda o professor a desenvolver uma postura crítica em relação aos programas oficiais e até mesmo, em relação à sua formação inicial. Não podemos deixar de mencionar que, muitas vezes, os saberes da experiência fazem com que o professor não aceite cursos e capacitações que apresentam propostas inovadoras, uma vez que as práticas desenvolvidas por ele no decorrer dos anos, são consideradas de sucesso, e desse modo, não quer substituí-las.

Sendo assim, a experiência de trabalho, não deve servir como pretexto para repetição de práticas em situações que acontecem no interior da sala de aula, ao contrário, a experiência deve ajudar o professor a engajar em descobertas e em pesquisas que podem auxiliá-lo a verificar as causas, os motivos de seus alunos não aprenderem, não estarem participando ou agirem de forma contundente.

Numa segunda etapa do questionário, focamos as questões na formação profissional. Iniciamos com a seguinte pergunta: Quais os motivos que levaram você a escolher essa profissão e 8 professoras responderam que foi por falta de opção. A professora 1 respondeu da seguinte forma: “Não foi bem uma escolha, foi falta de opção mesmo. Cursei o pedagógico, prestei concurso, e abracei a causa (P1)”.

O fato de nossa região não possuir um pólo industrial, mesmo que simples e pequeno, diminui, sensivelmente, as opções de emprego. Nossa economia é movida pelo comércio e pelos cargos municipais e estaduais. Dos cargos municipais, o maior número de vagas está na área da educação, do ofício de ser professor. Dentro desse quadro, podemos confirmar o que as professoras disseram, uma vez que o município tem poucas opções de trabalho. Além disso, verificamos o número grande de escolas localizadas na zona rural, em sítios, demonstrando ser esta uma das principais atividades do município, a agricultura familiar. Somado a esses fatos é preciso constatar que o trabalho do professor da educação infantil não é reconhecido socialmente. Kramer (2005) relata que o trabalho do professor de educação infantil necessita de pouca qualificação e tem menor valor. Tardif (2009) confirma essa ideia e diz que as funções realizadas pelos professores estão cada dia mais fragilizadas, marcadas por práticas mais individualistas que institucionais. O trabalho docente que era, reconhecidamente, uma atividade com status social no passado, hoje devido ao desprestígio do professor, não é valorizado e, muitas vezes, indesejado como atividade profissional.

Continuando a análise, constatamos que seis professoras, responderam que o motivo principal foi o amor, é admiração pela profissão, como relata a professora 9: “Por amor. Eu acho uma profissão linda, em que você é responsável para contribuir com o conhecimento”. Essa afirmação traz à tona a ideia do magistério como uma continuidade da maternidade. Nesse sentido, a principal característica do professor é o amor pelos alunos, a afetividade e a

dedicação a eles. Sabemos que essa ideia, por muitos anos, fez parte de uma cultura religiosa e até mesmo, filantrópica, na qual o professor teria que abnegar-se mediante a todas dificuldades encontradas na profissão, pois o amor à profissão deve superar todas as adversidades. Por outro lado, essa ideia, por muito tempo ajudou a afastar a educação de um pensamento científico, de pesquisas e estudos, ou seja, de uma profissionalização do educador que, como qualquer outro profissional, necessita se capacitar para desempenhar sua tarefa com competência.

Quanto à escolha de ensinar na educação infantil, oito professoras afirmaram que a escolha foi pela identificação e amor às crianças, como mostra o exemplo abaixo: “Porque é nessa modalidade de ensino que eu me realizo, não só enquanto profissional, mas como pessoa. Amo o que faço, amo as crianças (P11)”.

É importante reconhecer também, que as professoras podem e devem gostar do que fazem e demonstrar afinidade em trabalhar com crianças de uma determinada faixa etária. Esse sentimento, por parte das professoras, deve ser valorizado e na medida do possível respeitado na escolha dos professores para atuarem em determinada etapa.

Cerca de seis professoras disseram que não tiveram escolha foram remanejadas ou sempre trabalharam na área. “Na verdade, nós professores, na maioria das vezes, não temos o privilégio de escolhas e fui remanejada para a educação infantil. E, está sendo uma ótima experiência (P6)”. Esse relato da professora chama a atenção para o fato da instabilidade vivida por elas, não podendo escolher a modalidade que desejam atuar. Sabemos que os “professores contratados” vivem essa incerteza: o contrato pode acabar a qualquer momento e não têm garantia de continuar no próximo ano. Alguns professores da educação infantil, contratados, têm a sorte de permanecer na mesma escola, outros são remanejados, não conseguindo dar continuidade ao trabalho iniciado. Outros são trocados de modalidade de ensino, sem serem consultados. Acreditamos que uma reflexão é necessária nesse momento: como é que um profissional que trabalha nessas condições pode construir algo junto à sua turma e dar continuidade a seus projetos, visando a uma melhor aprendizagem dos alunos? Tardif (2010) afirma que é difícil pensar na consolidação de competências pedagógicas enquanto os professores, com serviços prestados, não tiverem adquirido um mínimo de estabilidade. Esse fato pode ser percebido facilmente pelas respostas das professoras.

Os professores que estão nessa condição, sentem-se vigiados e cobrados a darem o melhor que puderam, caso isso não aconteça, poderá ter seus contratos rescindidos e perderem o trabalho. Essa situação de tensão acaba por prejudicar sua prática educativa e provocar um stress nesse profissional, uma vez que se sente em um panóptico. Vigiados por todos e caso

cometa algum deslize, é mandado para uma escola distante, na zona rural, com uma turma multisseriada, como um castigo. O “castigo” para o profissional que não cumpriu bem sua obrigação continua a existir e, no caso dos municípios menores, onde a visibilidade do professor é maior, podemos notar o medo das professoras e a continuidade de ações de abuso de poder.

Partimos para um momento do questionário em que nos aprofundamos mais nas perguntas sobre a formação do professor da educação infantil. Desse modo, pudemos analisar como os cursos de formação têm contribuído para a capacitação dessas profissionais. Esperávamos respostas mais objetivas e coerentes. O que obtivemos foram respostas superficiais e, a maioria fora do contexto da pergunta. Kramer (2006, p.1) “alerta que a formação continuada, é vinculada à própria melhoria da qualidade de ensino e a melhoria da qualidade do trabalho pedagógico com a criança pequena. A formação continuada é a ponte direta, entre a teoria e a prática”.

Ao fazermos a pergunta que conhecimentos adquiridos no curso de formação (disciplinas e conteúdos) mais contribuíram para a sua prática? Sete professoras citaram algumas disciplinas como: Didática, Psicologia Prática Pedagógica, e Educação Infantil. Porém, nenhum tipo de conteúdo específico foi mencionado. No entanto, cinco professoras não responderam e duas disseram que ainda estão em formação.

Não podemos sequer pensar em seguir esses pressupostos, pois o professor tem sim o poder de produzir novos saberes através de seus estudos e experiências de vida, como também o dever de analisar os já existentes, podendo criticá-los e, se necessário, reelaborá-los. Não só a formação deve contemplar esses aspectos, mas o próprio profissional deve adotar uma postura reflexiva e crítica diante os saberes e a realidade que o circundam, e o mais importante é manter vivo o espírito de pesquisador, para não se deixar enganar por falsas propostas, buscando assim, autonomia. Como afirma Conteras (2002) autonomia, responsabilidade, capacitação são características tradicionalmente associadas a valores profissionais que deveriam ser indiscutíveis na profissão de docente. Sendo assim, a formação deve dar ênfase em desenvolver a capacidade de autonomia do professor. Essa autonomia seria capacidade de analisar e por em prática de modo responsável aquilo que o sistema educacional exige para o ano letivo, mas levando em consideração a realidade em que a instituição está inserida. É decidir os meios adequados para se alcançar os objetivos propostos, partindo da interação com a própria comunidade.

Segundo Tardif (2010) a teoria não se distancia da prática, pois a partir da prática se produz teoria e vice-versa, visto que o professor é considerado um ser ativo. Sendo assim, os

estudiosos, para postular suas teorias, pesquisaram e entraram em contato direto com o objeto de estudo, na maioria dos casos, fizeram experiências práticas, e de acordo com suas experiências e vivências chegaram a um objetivo, a um resultado. Essas teorias embasam a prática. Sobre esse prisma, podemos notar que há uma ligação entre teoria e prática bem maior do que pensávamos. Pimenta (2008) também alerta para esse fato e diz que o conhecimento é sempre uma relação que se estabelece entre a prática e as nossas interpretações da mesma; é a isso que chamamos de teoria, isto é, um modo de ver e interpretar nosso modo de agir. Mas, ao lançarmos o olhar para os cursos de formação, observamos que nem sempre a teoria e a prática são abordadas sob essa perspectiva.

Há um discurso sobre teoria e prática nos cursos de formação que promete essa relação, mas no decorrer do período, do ano verifica-se outra prática. Todos os professores remetem ao fato de ambas estarem interligadas. Porém, o que acontece é um isolamento. Estuda-se diversas teorias referente às disciplinas curriculares durante todo o curso e a prática é propiciada através dos estágios que ocorrem geralmente nos dois ou três últimos períodos do curso.

A reflexão sobre as experiências realizadas muitas vezes não acontece e quando são realizadas são pequenas discussões sem nenhum aprofundamento ou aproximação teórico/prática. É nesse momento que os conflitos mais intensos começam a surgir, a partir do contato direto com a realidade. Em algumas situações, a teoria auxilia, em outras, não. Busca-se então apoio nos saberes subjetivos, e na vivência com o meio em que se está inserido para superar positivamente as dificuldades.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como bem sabemos, a situação do professor em relação à sua formação mudou muito no decorrer do tempo, e apesar da crescente modernização da sociedade, ainda temos lacunas que precisam ser revistas, visando a uma melhor valorização do professor em nosso país.

Constatamos, através das nossas experiências, estudos e da pesquisa realizada com as professoras, que a maioria dos cursos de formação se distancia da realidade vivenciada por elas na sala de aula. As dificuldades que sentem ao enfrentarem a realidade podem ser percebidas através do distanciamento entre a teoria e a prática. As professoras não conseguem fazer uma aproximação entre os conhecimentos obtidos na academia, as teorias estudadas com a prática cotidiana. Há um discurso recorrente de que a teoria é linda, mas na prática tudo é diferente, e é lá que a incerteza e insegurança profissional incidem. Por isso, a importância dos cursos priorizarem os estágios, oferecendo oportunidade de contato com o campo de

atuação profissional, promovendo realmente a relação teoria e prática de modo ostensivo, com momentos de reflexão sobre as práticas realizadas.

Outro aspecto que percebemos foi que as professoras pesquisadas recorrem mais aos saberes adquiridos com tempo de trabalho, do que aqueles disciplinares, na sua prática, justamente por não verem sentido nem contribuição neles para a sua realidade. Percebemos o destaque dado pelas professoras a afetividade na atividade da docência, demonstrando a indispensável aproximação entre professor e aluno nessa modalidade de ensino. Mas reiteramos a necessária formação do professor, preparando-se para não só cuidar, como também educar, isto implica a compreensão que o trabalho docente não deve estar pautado apenas no amor. O profissional da educação infantil deve aperfeiçoar-se sempre, dedicando-se a aprender a aprender, buscando uma formação que lhe propicie novos conhecimentos, teóricos e práticos que o ajudem a pensar os saberes da experiência e redimensioná-los, quando necessário, valorizando as interações estabelecidas com as crianças na sala de aula, propiciando assim, situações didáticas pedagógicas com o principal objetivo de contribuir no desenvolvimento dos alunos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 26 de Dezembro de 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Ministério da Educação: Brasília, DF, 1998.

CONTRERAS, José. Autonomia de Professores. São Paulo: Cortez, 2002.

KRAMER, Sonia (Org.). Profissionais da educação infantil: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

KRAMER, Sônia. Cotidiano e educação infantil. Entrevista do programa Salto para o futuro. 2006. Disponível em:

[http://www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/entrevista.asp?cod\\_Entrevista=61](http://www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/entrevista.asp?cod_Entrevista=61)

Acesso em: 5 de ago. 2010.

MACHADO, Maria Lucia de A (Org.). Encontros e desencontros em educação infantil. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 2005.

TARDIF, Maurice. O trabalho docente. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 5. ed. Petrópolis, RJ.: Vozes, 2009.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

122 A Geografia da Cidade na Produção Cinematográfica: Uma Abordagem Transversal no Ensino Fundamental

Aleandra de Paiva

Ana Cristina Bessa

Thayane Alves

#### RESUMO:

Romper com a pedagogia tradicional ainda é uma tarefa árdua nos dias de hoje, visto que ainda é prática cotidiana. O professor no curso desta história deve traçar estratégias de modo a proporcionar uma aprendizagem significativa para o aluno. Trazer a produção cinematográfica na perspectiva da transdisciplinaridade impulsiona nossa pesquisa.

Traçar uma reflexão sobre a contribuição cinematográfica, com ênfase nos filmes que nos possibilitarão uma análise paralela acerca das mudanças ocorridas num determinado espaço geográfico em concomitância ao ensino da geografia nas séries iniciais do ensino fundamental.

Palavras-chave:

Romper - transdisciplinaridade - produção cinematográfica -

## INTRODUÇÃO

Abordar “A Geografia da Cidade na Produção Cinematográfica” longe das metodologias tradicionais requer do professor do Ensino Fundamental bastante conhecimento no seu saber fazer pedagógico e coragem para romper com práticas remanescentes da pedagogia tradicional. A pesquisa para subsidiar nossa abordagem se dará com a análise de filmes e livros didáticos. Toda e qualquer disciplina e conteúdo a ser trabalhado em sala de aula, deve ser guiado pelos PCNS (Parâmetros Curriculares Nacionais), portanto utilizaremos tal recurso para nortear nosso trabalho didático, porém com as devidas ressalvas nos pontos onde houver discordância.

Com a análise de livros didáticos das disciplinas de História e Geografia percebe-se quão distante e limitado torna-se o trabalho à luz dos PCNS, pois, os livros didáticos em sua maioria contemplam em seus conteúdos as características regionais do Sul e Sudeste. Diante de tal exposto trabalhar as disciplinas de História e Geografia de maneira mais direcionada a região Nordeste e mais especificamente o Ceará no Ensino Fundamental I torna-se uma tarefa complicada para o professor, cabendo a este a busca de material complementar para que não sejam desconsiderados as características regionais conforme orienta os PCNs em dois de seus objetivos gerais para o Ensino Fundamental.

“Conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País; Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais de classe social, de crença, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais.” (PCNs, 1997, Brasil).

Diante da dificuldade de material didático adequado para o trabalho, torna-se fundamental buscar material de apoio para orientar os trabalhos. Traçaremos aqui, frente às dificuldades e necessidades encontradas no âmbito da sala de aula, possibilidades de se trabalhar tais

disciplinas, mais especificamente, os aspectos geográficos da cidade utilizando materiais de apoio pensado, analisado e selecionado, nos detendo na produção cinematográfica. Para embasar o presente trabalho, partiremos da análise do filme infanto-juvenil “Os Jetsons Encontram Os Flintstones” (1987), o qual será, posteriormente analisado.

#### A transversalidade no Ensino Fundamental: Uma reflexão introdutória

Um grande desafio presente na prática pedagógica é vincular os conteúdos didáticos trabalhados em sala de aula com as vivências diárias dos alunos. Sendo assim, surge a proposta da transversalidade, a qual nos permitir atrelar, na prática educativa, esses conhecimentos ao dia-a-dia das crianças. Ou seja, haverá um melhor aproveitamento do aprendizado, tendo em vista que este será sobre a realidade na própria realidade.

A transversalidade pode ser adotada como metodologia para transpor o ensino tradicional, buscando a ampliação dos conteúdos através da exploração dos conhecimentos prévios dos alunos. Deve-se estabelecer uma parceria entre educador e educando, onde ambos possam desenvolver o interesse por um ensino geográfico mais dinâmico, crítico e compreendedor dos fatos que podem ser de caráter político, econômico, social, cultural sendo possível a identificação dos conflitos existentes entre si.

Bem como a transversalidade, a interdisciplinaridade tem como principal característica a busca do conhecimento, sem que haja fragmentação dentre as disciplinas as quais são estudadas na escola. Na atitude interdisciplinar o conteúdo não é dado de forma vertical e estratificado, mas em “rede”, onde os temas abordados permitem ao aluno uma compreensão total de seu estudo. De acordo com FAZENDA (1999, p.17)

“[...] o pensar interdisciplinar parte do princípio de que nenhuma forma de conhecimento é em si mesma racional. Tenta, pois, do diálogo com outras formas de conhecimento do senso comum como válido, pois é através do cotidiano que damos sentido às nossas vidas.”

Quando o aluno consegue compreender seu cotidiano, ele é capaz de desenvolver comparações que vai desde o nível global até o local. Assim, quando ele obtém um instrumento que possa ser explorado de maneira a ultrapassar os livros didáticos, comprehende-se que ele é capaz de estabelecer as transformações de um determinado espaço. Usando a cinematografia como recurso, observamos que a transversalidade abrange pontos de diversas dimensões principalmente o ato de comparação, semelhanças e diferenças do espaço conforme o tempo presente.

Transversalidade: Aulas mais dinâmicas e aprendizado significativo

Elencar possibilidades e temas transversais a se trabalhar no Ensino da História e Geografia mais especificamente no Ensino Fundamental é uma tarefa que requer do professor uma atividade exploratória a cerca do que de fato desperta o interesse de seus alunos. Temas recorrentes como sexo, drogas, prostituição, violência, tecnologia, etc. podem estar dentre os assuntos que despertam o interesse de alunos do Ensino Fundamental. Porém, antes, devem-se aprofundar estudos e pesquisas de como se abordar temas, algumas vezes complexos. Como a abordagem deve ser feita é a pergunta a permear a prática pedagógica.

Elegemos como tema transversal para orientar nossa prática pedagógica tecnologia, por estar intimamente ligada às transformações ocorridas tanto na cidade quanto no campo, assunto que abordaremos durante a aula. Partimos do princípio que este seja um tema que despertará o interesse dos alunos, pois, em qualquer contexto social está presente no cotidiano de todos os alunos não se tornando assim uma atividade excludente.

Buscar dentro do contexto do aluno, desenvolver pesquisas junto ao alunado, pode ser uma estratégia válida considerando-se que é o educando que vai guiar a atividade pedagógica.

#### A produção cinematográfica na Geografia do Ensino Fundamental

Trabalhar didaticamente com as disciplinas de História e Geografia subentende-se trabalhar com fatos, imagens, documentos, etc. de modo a proporcionar ao aluno um aprendizado significativo. O professor com base em metodologias inseridas no cotidiano do aluno abordará conteúdos antes postos de forma vertical, agora baseado na realidade do aluno se dará de forma horizontal, de igual pra igual.

Embora a produção cinematográfica tenha demorado a ser uma prática no interior da sala de aula e seja utilizada ainda com metodologias inadequadas, deve-se explorá-lo, propiciando o desenvolvimento do potencial de tal recurso. Salientamos ainda que tal processo deve-se ao fato do desprezo por este material como possibilidades para uma prática metodológica nos cursos de licenciatura, concordando com Bittencourt (2004, p.373).

“É interessante destacar que, se as imagens cinematográficas demoraram a penetrar na escola e ainda o fazem de maneira ilustrativa, elas foram praticamente ignoradas por longo tempo pelos historiadores, ocupados em análise de documentos “mais nobres” – os textos inscritos. O desprezo de muitos historiadores para com o cinema fez que este, consequentemente, não fosse tópico tratado nos cursos de graduação e de formação docente favoreceu, nas aulas de História, uma prática de utilização desse recurso desvinculada de fundamentos metodológicos.”

A produção cinematográfica em sala de aula requer uma prévia análise e planejamento por parte do professor. É fundamental saber quais serão os possíveis temas os quais serão trabalhados com a turma, qual a relação que existe com os conteúdos didáticos, as intervenções que, possivelmente, possam ocorrer durante a exibição e, consequentemente, as atividades propostas que serão realizadas em função da utilização do filme.

### Ensinando Cinema

Nosso projeto é intitulado: “Cinema em Cena: Uma Abordagem Transversal através do Cinema” destina-se às turmas do 5º ano do ensino fundamental e irá ter como base a exibição do filme “Os Jetsons Encontram Os Flintstones” (1987).

A análise do filme iniciará antes mesmo de sua exibição, tendo como eixos metodológicos norteadores, a transversalidade e a interdisciplinaridade. Segundo os PCNs, a transversalidade e a interdisciplinaridade, são diferenciadas de tais formas: a transversalidade é vista como “[...] possibilidade de se estabelecer, na prática educativa uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real e de sua transformação (aprender a realidade da realidade) (BRASIL, 1998, p. 30).” enquanto a interdisciplinaridade

“[...] questiona a segmentação entre os diferentes campos do conhecimento produzida por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação e a influência entre eles, questiona a visão compartimentada (disciplinar) da realidade sobre a qual a escola, tal como é conhecida, historicamente se constituiu.” (BRASIL, 1998, p. 30).

Como já visto previamente, a interdisciplinaridade propõe uma vinculação dos temas didáticos, sem que haja uma dissociação entre eles. A interdisciplinaridade teve seu início no final do século XIX, indo de encontro à visão positivista a qual propunha uma fragmentação das ciências. Portanto, esta ideia interdisciplinar traz consigo a visão de restabelecer uma maior aproximação entre as várias áreas do conhecimento científico.

A transversalidade “age” por meio dos temas transversais os quais irão permear por dentre os temas didáticos a fim de auxiliar na compreensão do aluno. Assim, através desses temas, serão expressados os valores sociais presentes nas crianças que são fundamentais ao seu convívio social, tendo em vista as várias formas de vida cotidiana. Portanto, trabalhar tema transversal necessita, de ante mão, do apoio da equipe pedagógica escolar, já que os temas não estão diretamente ligados a nenhuma disciplina em específico.

“Temas transversais são um conjunto de conteúdos educativos e eixos condutores da atividade escolar que, não estando ligados a nenhuma matéria particular, pode se considerar que são

comuns a todas, de forma que, mais do que criar novas disciplinas, acha-se conveniente que seu tratamento seja transversal num currículo global da escola.” (YUS, 1998, p. 17)

Entendemos que para trabalhar o filme proposto, é preciso que o professor conduza a turma numa apreciação direcionada ao conteúdo que está sendo estudado. Em apenas um filme, será possível analisar duas formas de vidas totalmente diferentes uma da outra. Tendo em vista que uma família vive da idade da pedra e a outra numa idade futurista.

O projeto terá uma duração de cinco semanas, onde as duas primeiras semanas serão propostas atividades as quais irão auxiliar o professor a descobrir quais são os conhecimentos que as crianças já adquiriram durante sua vida escola. O professor fará atividades, que serão registradas pelos próprios alunos, onde eles irão discorrer sobre como é a paisagem em que eles vivem, escreverão detalhadamente como é a sua casa, bem como as outras que a cercam. Posterior a esta fase, os alunos descreverão o seu trajeto até chegar à escola, o que é possível observar, se há muita ou pouca vegetação e construção, se eles usam algum meio de transporte para chegar à escola. Seguindo esta linha, os alunos irão socializar suas produções a fim de que os outros alunos possam conhecer sobre o lugar o qual seu colega está inserido. Após a socialização, será aberta uma roda de conversa que possibilitará aos alunos debater sobre como eles queriam que, de fato, fosse a sua casa, sua escola, seu meio de transporte. Discutiriam também se eles acham que os automóveis, as vestimentas, a cidade etc. sempre foram da forma que conhecemos hoje. Ao final de toda esta socialização e integração da turma, será pedido que as crianças registrem quais são suas conclusões a respeito da conversa, de como ela imagina que era a vida humana antigamente e de como ela poderá ser daqui alguns anos e se há alguma possibilidade de haver um entrosamento destas duas formas de vidas.

Na terceira semana, os alunos serão separados em equipes de, no máximo, quatro alunos. Cada equipe receberá uma cartolina de tamanho grande que será dividida ao meio através de um traço feito com canetinha hidrocor preta, onde do lado direito eles farão um desenho que irá representar qual a concepção deles perante à vida humana pré-histórica e a “futurista”, levando em consideração a paisagem presente em cada “era”.

Na semana seguinte, depois da sondagem prévia realizada pelo professor, ele poderá contar às crianças um breve resumo acerca da história do filme que ele irá transmitir e fazer-lhes algumas indagações as quais poderão ser respondidas diante a apreciação do vídeo. A turma, dividida em grupos, irá, ao término do filme, reunir-se e então responderem às questões feitas pelo professor antes da exibição. E, em casa, se reunirão para completar o outro lado da

cartolina, agora com um desenho baseado na nova concepção de vida que eles tiveram oportunidade de ver.

Na quinta e última semana, os alunos irão apresentar aos demais da sala seus cartazes, explicando como eles imaginavam que poderia ser a adaptação das pessoas de uma época tão distante em outra, totalmente diferenciada da sua. Por intermédio do professor, os alunos iriam estabelecer um paralelo com a cidade em que eles vivem, reconhecerão semelhanças e diferenças as quais subsidiarão um posterior estudo de forma mais dinâmica e despreocupada.

A obra: um olhar detalhado

#### Ficha Técnica

Título no Brasil: Os Jetsons Encontram os Flintstones

Título Original: The Jetsons Meet the Flintstones

País de Origem: EUA

Gênero: Animação

Tempo de Duração: 92 minutos

Ano de Lançamento: 1987

Sipose:

Quando Elroy Jetson constrói uma nova máquina do tempo para um trabalho escolar, Os Jetsons decidem experimentá-la, para visitar o futuro. Porém, o cão Astro acidentalmente encosta sua cauda na alavanca, o que leva Os Jetsons à Pré-História. Ao chegarem lá, George Jetson e sua família se deparam com as famílias Flintstones e Rubbles. Enquanto Os Jetsons pensam que Fred Flintstone e Cia. vieram da Era do Jato, Fred e Cia. é quem pensam estarem diante de nativos do passado.

## Curiosidades

"Os Flintstones", criação dos estúdios Hanna-Barbera, foi inspirado na sitcom "The Honeymooners" e na animação "Stone Age Cartoons". Várias piadas originárias em Stone Age são utilizadas em Flintstones, como os jornais de pedra, animais usados como eletrodomésticos

Assim como Fred Flintstone, o Sr. George Jetson é um trapalhão do amanhã, onde tudo ou qualquer coisa tem a participação de fantásticas máquinas, até mesmo de fazer sandwich à partir de uma simples pílula

## CONCLUSÃO

O ensino da Geografia com ênfase no filme infanto-juvenil (Os Jetsons Encontram os Flintstones – 1987) é a busca por novas metodologias dentro do universo infantil e deve possibilitar um maior envolvimento do educando, tornando o estudo da geografia e consequentemente o aprendizado mais significativo. A produção cinematográfica no cotidiano escolar permite novas leituras dos espaços, identificando suas semelhanças e diferenças, “o aqui e o acolá” no mesmo tempo e lugar, nos diversos tempos e lugares.

Ao utilizarmos a transversalidade para nortear o trabalho pedagógico, torna-se possível o estabelecimento dos vínculos entre os conteúdos didáticos trabalhados em sala de aula com as vivências cotidianas dos alunos. Torna-se mais flexíveis as interações, permite comparações, semelhanças e diferenças entre o que é apresentado em forma de áudio visual e o que é visto na realidade de cada um; o fato de explorar, descobrir e/ou redescobrir desperta o interesse que ultrapassa as limitações da sala de aula e possibilita uma vinculação dos temas didáticos da Geografia, sem que haja dissociações; a transversalidade possibilita ainda a abordagem paralela das mudanças ocorridas na paisagem local e hábitos rotineiros, relacionados ao modo de vida do educando; A paisagem, o lugar, enfim o espaço, numa abordagem transversal propicia historicizá-lo, rompe com a perspectiva tradicional que homogeneíza os diversos espaços.

Entendemos que a produção cinematográfica como estratégia didática para os anos iniciais do ensino fundamental, rompe com o modelo tradicional de ensino e torna possível uma visão global das diversas situações vivenciadas pelo educando. Em síntese, concluímos preliminarmente que o método tradicional se faz em um sentido único, linear, fragmentado, tornando o espaço como algo distante daqueles vivenciados pelo educando. A transdisciplinaridade no ensino da Geografia, ao contrário, transgride os paradigmas

dominantes do ensino, tornando seus conteúdos escolares mais próximos da dinâmica da vida cotidiana.

Propiciar um aprendizado significativo para os alunos e romper com paradigmas remanescentes da pedagogia tradicional norteiam este trabalho.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: fundamentos – São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, ética - Brasília: MEC/SEF, 1997

FAZENDA, Ivani. Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: Afetividade ou Ideologia. São Paulo: Loyola, 1993.

RIBEIRO, Luís Távora Furtado; MARQUES, Marcelo Santos. Ensino de História e Geografia. 2<sup>a</sup>, Ed revista e ampliada – Fortaleza: Brasil tropical, 2001

YUS, Rafael. Temas transversais: em busca de uma nova escola. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

<http://louckoporfilmes.blogspot.com> (acessado em 30/08/20100)

## **A GESTÃO DO TRABALHO ESCOLAR NA ÓTICA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

Milene Trajano da Silva – Graduanda em Pedagogia - UEPB

mtsmilene@hotmail.com

Profª. Ms. Maria das Graças Ferreira de Lima – UEPB

graca\_f.lima@yahoo.com.br

O presente artigo é fruto dos Estágios Supervisionados de Gestão Educacional I e II realizados no segundo ano do curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba. Os referidos estágios foram desenvolvidos, inicialmente, no ano passado, ou seja, em 2009, no primeiro e no segundo semestre, em escolas da rede pública de Campina Grande e de outros municípios nos quais residem os (as) alunos (as) do curso em foco. O Estágio I configurou-se como sendo de observação e o II de intervenção. Antes de irmos a campo, houve o período de estudo teórico em sala de aula, quando nos apoiamos em autores que tratam de temáticas referentes à gestão educacional, dentre eles: Afonso (2003), Cabral Neto (2009), Fonseca (2003), Gandini e Riscal (2002), Krawczyk (2002;2008), Oliveira e Rosar (2002), Saviani(2008), Veiga (1998), entre outros. Além disso, o componente curricular Política e Gestão Educacional, oferecido concomitante ao Estágio Supervisionado, foi fundamental para que pudéssemos fazer uma observação crítica do cotidiano escolar e, posteriormente, uma intervenção colaborativa. O estágio permitiu, dessa forma, o que chamamos de momento de articulação entre teoria e prática, ou seja, de relacionarmos as idéias apresentadas pelos autores estudados com a prática das escolas públicas investigadas, levando-nos a uma reflexão e redimensionamento do trabalho da escola. Nessa perspectiva, além de interagir com a dinâmica das instituições escolares, observando de perto seus problemas, desafios, políticas que são implementadas, foi possível também acompanhar o trabalho do (a) gestor (a) escolar. As análises feitas contemplaram a organização e a gestão do trabalho na escola pública, sua relação com as políticas educacionais contemporâneas, bem como, os processos de sistematização da prática escolar através dos planos de trabalho que são por ela elaborados, a exemplo do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE). Essa experiência contribuiu para o conhecimento acerca da realidade da gestão do trabalho das escolas públicas, contextualizando conceitos como descentralização e autonomia, face às políticas e aos projetos implementados.

Palavras-chave: gestão escolar, gestão educacional, teoria/prática.

## 1- INTRODUÇÃO

A reforma educacional iniciada na segunda metade dos anos de 1990, resultante, em grande medida, de exigências de organismos internacionais, com vistas à adequação do Brasil à nova ordem capitalista, foi responsável por várias mudanças na educação brasileira. Mudanças estas observadas em vários âmbitos, como no currículo, na avaliação, nas orientações quanto à formação de professores, bem como na gestão escolar, no sentido de alterar a divisão do trabalho na escola, gerando a extinção de algumas rotinas e a adoção de outras, na substituição de certas hierarquias, em consonância com a reestruturação do Estado.

A reforma educacional em questão tem se caracterizado por orientações administrativas, cujo referencial seria a lógica da economia privada, na perspectiva de favorecer a que o Estado reduza ao máximo os investimentos na educação.

Oliveira (2008), declara que as reformas atuais, legitimadas pela legislação educacional em vigor, sobretudo pela LDB, Lei nº. 9.394/96, representam um reforço ao trabalho coletivo e à necessidade de participação e envolvimento da comunidade na gestão da escola, conferindo a esta uma nova governabilidade e ao Estado uma crescente desresponsabilização.

Para uma aproximação dessa realidade, as atividades de Estágio Supervisionado I e II, oportunizaram o conhecimento da proposta de gestão em curso no espaço institucional da escola pública. Nessa perspectiva, o presente artigo tem por objetivo apresentar as experiências vivenciadas nos dois estágios que viabilizaram a observação das atividades que compõem a gestão do cotidiano escolar, a identificação de políticas que são implementadas na escola e a análise das condições de trabalho do(a) gestor(a) escolar e da elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP), bem como a visão da escola acerca do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE).

Ambos os estágios foram realizados em duas escolas municipais da cidade de Juazeirinho – PB. O primeiro configurou-se como sendo de observação e o segundo de intervenção, quando foi possível elaborar uma intervenção colaborativa. A experiência tornou-se relevante, pois foi possível fazer uma articulação da teoria estudada com a prática das escolas.

Para introduzir a discussão destacamos o papel do componente curricular Política e Gestão Educacional como base teórica para a ida a campo, seguindo-se do relato do Estágio Supervisionado I e do Estágio Supervisionado II, trazendo a realidade vivenciada em ambas as escolas.

## 2 – O COMPONENTE POLÍTICA E GESTÃO EDUCACIONAL

O curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba conta, em seu currículo, com um componente chamado de Política e Gestão Educacional I e II, que é oferecido concomitante ao estágio supervisionado no terceiro e quarto semestre da graduação. A carga horária destinada a este componente é de 120h, sendo 80h no terceiro semestre (Política e Gestão Educacional I) e 40h no quarto semestre (Política e Gestão Educacional II). Essa disciplina foi ministrada pela professora que também foi orientadora dos referidos estágios.

Foi no decorrer deste componente curricular que foi desenvolvido o estudo teórico, tendo por referência autores (as) que investigam a política educacional, objetivando viabilizar a compreensão crítica da relação entre as determinações advindas do contexto nacional e internacional e suas repercussões locais, no trabalho da escola. Esses estudos aconteceram através de discussões de textos em sala de aula, explorando alguns conceitos básicos a exemplo de Estado; Governo; políticas públicas; política educacional; Estado de Bem-Estar; Estado mínimo; globalização; descentralização/desconcentração; autonomia; flexibilização; privatização; modelos de gestão; projeto político-pedagógico; PDE; e outras temáticas necessárias ao entendimento da política e da gestão educacional no país.

## 3– O ESTÁGIO SUPERVISIONADO I

O Estágio Supervisionado I objetivou uma aproximação das teorias estudadas no componente Política e Gestão Educacional I que, nesse primeiro momento, ou seja, no terceiro semestre, tratou sobre a política educacional contemporânea e sua materialização na gestão do trabalho na escola. Foi nesse momento que observamos nas escolas as atividades que compõem o cotidiano escolar, fizemos uma análise da realidade educacional da escola, focalizando a atuação do(a) gestor(a).

A escola escolhida para a realização desse primeiro estágio foi uma escola municipal, da cidade de Juazeirinho – PB. A referida escola fica localizada no centro da cidade e é a maior da rede municipal em estrutura física, onde estão disponíveis para atividades pedagógicas treze salas de aula, um auditório, uma mini sala pedagógica, uma quadra de esportes, uma sala de informática, uma pequena biblioteca, e, em seu interior, quatro pátios de tamanho médio.

A escola funciona nos turnos manhã, tarde e noite. No período do estágio atendia a cerca de 1.270 alunos distribuídos em turmas do primeiro ao nono ano do ensino fundamental. A situação econômica desses alunos é diversificada, dentre eles encontram-se filhos de

funcionários públicos, agricultores, pequenos comerciantes, ou filhos de pais desempregados dependentes de programas compensatórios do Governo Federal.

Inicialmente a instituição teve como modalidade de ensino da educação infantil ao fundamental I e II, em 1978 a escola passou a contar também com o ensino médio. Em 2002, a educação infantil e o ensino médio foram transferidos para uma escola estadual da cidade, ficando a escola até os dias de hoje apenas como Escola de Ensino Fundamental I e II.

Essa transferência da educação infantil e do ensino médio de uma escola municipal para outra da rede estadual caracteriza-se como um movimento de descentralização, que é uma estratégia administrativa da reforma educacional dos anos de 1990. Segundo Oliveira (2002), a descentralização da educação, em uma de suas vertentes, ocorre com a transferência de responsabilidades dos órgãos centrais, para os locais, da União para os estados e destes para os municípios.

No que diz respeito ao corpo docente e demais funcionários, a escola conta com: um diretor, uma diretora adjunta, duas orientadoras, duas supervisoras, cinqüenta e seis professores, nove merendeiras, doze auxiliares de serviços gerais, dois técnicos de informática, três vigilantes, seis inspetores. Esses funcionários são divididos nos três turnos de funcionamento da escola.

Em recursos técnicos a escola dispõe dos seguintes equipamentos: dois televisores, um projetor de slides (data show), um computador com internet, duas impressoras, um microssistem, um laboratório de informática com onze computadores (só quem tem acesso são alguns professores e apenas alguns alunos), um mimeógrafo, um retroprojetor, um aparelho de DVD, uma caixa amplificadora e dois microfones.

A escola tem como seu atual diretor um professor graduado em química, e que conhece pouco sobre a escola pelo fato de antes de ter assumido esse cargo trabalhar em outras escolas. Este atua como docente há dezessete anos, tendo acesso à direção da escola através de indicação política. Segundo Mendonça (2002), esse é o segundo tipo de escolha para provimento do cargo de diretor escolar mais frequente no Brasil, mesmo sendo objeto de crítica, pois, a Constituição de 1988, em seu artigo 206, inciso VI, dispõe sobre a gestão democrática, legitimando a escolha de diretor através de eleições diretas. Entretanto, na escola investigada e nas demais escolas do município essa prescrição legal ainda não é cumprida. Essa forma de escolha por indicação política é uma herança do modelo patrimonialista de administração pública, em que os políticos administraram o público como se fosse privado.

A esse respeito Faoro (apud GANDINI E RISCAL, 2002, p.41) esclarecem que:

De posse do controle do Estado, os agentes da administração pública se apresentariam como provedores de oportunidades de ascensão política, dispensando prestígio àqueles que agem segundo suas expectativas ou repudiando desafetos.

A descentralização da educação, que se configura com a reforma educacional dos anos de 1990, é apresentada nos discursos nacionais e internacionais como uma tendência moderna dos sistemas educativos mundiais. Descentralização esta que se verifica, dentre outras formas, mediante a transferência de responsabilidades entre as diferentes instâncias de governo, a exemplo da municipalização, como também através da descentralização outorgada à escola, por meio da autonomia financeira, administrativa e pedagógica.

Na escola visitada constatamos que a descentralização financeira se dá com o recebimento de verbas advindas do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola) que chega, regularmente, uma vez ao ano para a compra de materiais permanentes e de manutenção – além da verba para a compra da merenda escolar que não é repassada diretamente à escola através da conta do conselho escolar - a mesma é administrada pela Secretaria de Educação do Município. Portanto, os gêneros alimentícios são comprados e distribuídos nas escolas pela Secretaria de Educação. Recentemente chegou à escola a proposta de elaboração do PDE (Plano de Desenvolvimento da Escola), pelo fato dessa escola não ter obtido um bom desempenho na Prova Brasil, ou seja, não obteve uma média satisfatória no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica).

Essas avaliações nacionais aplicadas na escola, a exemplo da Prova e Provinha Brasil são, segundo Afonso (2003), formas de avaliação privilegiadas pelo órgão de administração central do sistema educativo (MEC), estas são estandardizadas e baseadas em dados quantitativos, para facilitar a medição, comparação e o controle dos resultados, características da lógica de mercado na educação.

Pudemos observar que mesmo a escola recebendo as referidas verbas, estas não são suficientes para a manutenção da escola, segundo depoimento do próprio gestor, que precisa buscar ajuda junto à Secretaria de Educação do município.

Como mecanismos de democratização da gestão escolar foram instituídos os colegiados, e a eleição para diretor de escolas, traduzindo uma demanda da Constituição Federal de 1988 incorporada pela LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 9.394/96. Os conselhos escolares são compostos por uma representação de diferentes segmentos da escola como técnicos, funcionários, professores, alunos, pais e membros da comunidade. No entanto, nem sempre há uma atuação efetiva de tais colegiados, ou seja, a existência dos mesmos não

assegura a ampliação de maior participação. Na escola na qual desenvolvemos o nosso estagio, pudemos observar que existe um conselho escolar que não exerce sua função, os membros desse conselho não fazem valer o poder que lhes é conferido, ficando assim as decisões a serem tomadas centralizadas nas mãos do diretor, que não abre espaço para maior participação de seus respectivos membros.

Durante o estágio foi possível assistirmos a uma reunião que tinha como propósito a atualização desse conselho mediante nova eleição. Na ocasião, notamos uma visível resistência por parte dos professores que se negavam a participar dessa instância colegiada, confirmando o que Castro (2007), argumenta acerca da ausência da cultura de participação entre os professores.

No decorrer da discussão para a composição do conselho, os professores questionavam sobre a falta de sentido quanto à constituição do conselho, considerando o fato de que o mesmo não iria funcionar, face à realidade anterior, no que se refere à prática de gestão da escola. Era flagrante a ausência do conselho escolar nas decisões relativas à gestão do trabalho da escola, este era solicitado apenas para assegurar o recebimento de verbas, porém não existindo uma prestação de contas à comunidade quanto aos recursos recebidos, nem tampouco quanto à aplicação dos mesmos. Nesse contexto, as reuniões do conselho só aconteciam quando a escola era contemplada com algum tipo de verba. O que contradiz a razão de ser deste colegiado, afinal, o conselho é a instância máxima de decisões no interior da escola.

Sobre o conselho escolar Veiga (1998, p.115) enfatiza que:

O Conselho Escolar é concebido como local de debate, de tomada de decisões. Como espaço de debates e discussões, permite que professores, funcionários, pais e alunos explicitem seus interesses, suas reivindicações.

A descentralização para a escola acontece também no aspecto pedagógico através da elaboração do projeto político-pedagógico (PPP), tendo em vista que é através dessa proposta, que a escola define, junto com a comunidade escolar, a sua identidade. Além de viabilizar uma forma de responsabilização da escola por seu próprio destino, o que representa em contrapartida, uma redução do papel do Estado. Mesmo com a prescrição da LDB de que os estabelecimentos de ensino devem elaborar e executar sua proposta pedagógica, a escola em foco, apesar de ser a maior escola municipal da cidade, ainda não construiu seu projeto

político-pedagógico. O gestor da escola revelou interesse de incentivar a escola para a construção de sua proposta.

A LDB, Lei de Diretrizes e Bases n. 9394/96, no seu art. 12, incumbe os estabelecimentos de ensino, de elaborar e executar sua proposta pedagógica e ainda articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola. A mesma lei, no seu artigo seguinte, incumbe os docentes de participarem da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino. (Oliveira, 2002.p. 132)

Dentre os problemas enfrentados pelo gestor da escola, situa-se a ausência de compromisso de alguns professores, a violência entre os alunos e a infra-estrutura da escola que se encontra em péssimas condições. Essa falta de compromisso materializa-se no elevado número de aulas vagas que a instituição experimenta, principalmente no ensino fundamental II, gerando as maiores reclamações por parte dos pais dos alunos. Situação essa que nos leva a compartilhar a compreensão de que:

Uma verdadeira avaliação escolar comprometida com a apropriação do saber pelo educando (...) deve levar em conta todo o processo escolar e incluir como avaliadores permanentes aqueles que se beneficiam de seus serviços, o que abrange, além dos alunos e alunas, também seus pais e responsáveis.

(Paro, apud AFONSO, 2003.p.52).

Embora a escola necessite da implantação de programas especiais, a mesma não desenvolve nenhum deles, isso foi constatado quando a orientadora educacional declarou que existe um considerável número de alunos que não se encontra em um nível de aprendizagem compatível com a sua faixa etária.

Foi verificado que, em seu dia-a-dia, o diretor tentava estabelecer uma rotina, mas, na maioria das vezes, os imprevistos sempre interrompiam o que era programado. Os motivos dessas interrupções eram bastante diversos, envolvendo desde questões mais simples, até as mais complexas. Segundo Oliveira (2002), alguns diretores, na sua grande maioria, não demonstra ter controle sobre seu tempo, trabalhando sem planejamento, tentando responder ao imediatismo das demandas que lhes são apresentadas. Diante disso, o gestor não pode se prender apenas a atividades administrativas, mas deve ter cuidado com essas interrupções que

produzem as descontinuidades, devendo manter um equilíbrio, incluindo, sobretudo, as atividades pedagógicas.

O modelo de gestão presente nesta escola municipal expressa características dos três tipos mencionados por Castro (2007): o modelo burocrático, o gerencial e o democrático. Na escola em análise, existe um hibridismo quanto ao modelo de gestão.

O modelo burocrático está presente na instituição face à hierarquia existente - atributo marcante nesta escola – com suas funções bastante delimitadas, com a centralização na figura do diretor (para a comunidade escolar o diretor é a autoridade máxima). Outra característica deste modelo é a busca pela qualidade e eficiência, bem como a indicação do diretor, sem a participação da comunidade escolar.

As características do modelo gerencial apresentam-se na escola através de alguns indicativos de autonomia administrativa, financeira e pedagógica; além da busca pela qualidade, eficiência e alguns procedimentos democráticos de gestão que envolvem a participação da comunidade escolar, a exemplo do conselho escolar. Talvez por falta de informação, a comunidade não saiba que o conselho escolar é o órgão de maior poder dentro da escola e que está acima até mesmo do diretor. Outro aspecto que identifica o modelo gerencial nesta escola é a busca pelos resultados como uma estratégia fundamental para garantir o sucesso escolar. A escola tem seus resultados avaliados a partir de indicadores de desempenho como o IDEB. Outra característica presente na escola são as políticas de financiamento via PDDE e PDE, numa perspectiva que enfatiza ganhos, mas, contraditoriamente reduz custos para o Estado, face à insuficiência dos recursos que são transferidos para a escola. Trata-se, desse modo, de um mecanismo de racionalização financeira como parte de um processo de desconcentração de responsabilidades, ao invés de uma real descentralização.

## 5 – O ESTÁGIO SUPERVISIONADO II

O Estágio Supervisionado II possibilitou nossa inserção na realidade da escola, tendo em vista o fato de não ser a mesma instituição na qual vivenciamos o Estágio Supervisionado I. Nesse sentido, buscamos conhecer as formas utilizadas pela escola quanto ao planejamento e organização da prática, focalizando na análise do processo de elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP), bem como do PDE (Plano de Desenvolvimento da Escola). A partir do levantamento de dados acerca da escola, conversando com seus diferentes sujeitos, foi possível identificar problemas, dentre os quais um seria eleito para tornar-se tema de um projeto colaborativo a ser desenvolvido em uma única sessão com os (as) professores (as).

Projeto esse que acabou sendo voltado para a elaboração do Projeto Político-Pedagógico, em função da necessidade constatada.

A instituição que serviu de campo para esse segundo estágio foi outra escola municipal também da cidade de Juazeirinho – PB, que diferente da primeira localiza-se em uma zona fronteiriça entre o final da área urbana e o início da zona rural do município.

A instituição tem como modalidade de ensino, da educação infantil ao quinto ano do ensino fundamental, funcionando nos turnos manhã e tarde, atendendo no ano de 2009 a um total de 78 alunos, sendo estes oriundos da comunidade em que está localizada a escola, assim como dos bairros vizinhos e da zona rural do município.

A escola possui três salas de aula, uma sala de leitura, uma mini-biblioteca, um pátio pequeno, uma cantina e um almoxarifado. Foi observado que, em algumas atividades e, principalmente no horário do recreio, a estrutura física interfere no funcionamento da escola. “Além do pouco espaço” a escola enfrenta outros problemas, como a falta de recursos técnicos (a escola não possui nenhum) e a pouca disponibilidade de materiais pedagógicos.

No que concerne ao corpo docente da escola e demais funcionários, a instituição conta com: uma diretora geral, uma diretora adjunta, uma supervisora, sete professores e nove funcionários de apoio (duas secretárias e os demais que realizam os serviços gerais).

A gestora em exercício foi professora da instituição durante dois anos, trabalha na área da educação há aproximadamente vinte e cinco anos, é graduada em Pedagogia e está concluindo sua especialização em Psicopedagogia.

O acesso da referida gestora à direção da escola se deu no início do ano de 2009, tendo como processo de provimento desse cargo a indicação política, que exclui a manifestação da vontade dos segmentos da comunidade escolar. Prática essa muito freqüente no Brasil, herança do patrimonialismo que ainda prevalece na administração pública, oferecendo resistências aos processos de gestão democrática. A esse respeito Mendonça (2001, p.96), esclarece que o Estado brasileiro constituiu-se “a partir de um modelo doméstico de relações sociais, onde predominam as vontades particulares mais que as ordenações impessoais que caracterizam o Estado burocrático.”

No que diz respeito ao conselho escolar, a escola possui essa instância de participação, porém não funciona como deveria. O conselho da referida escola tem sua realidade semelhante a da escola que foi campo do Estágio Supervisionado I, em que os membros desse colegiado só se reúnem quando chegam verbas para a escola, não tendo este nenhuma outra participação na gestão escolar.

A escola também enfrenta dificuldades em consequência da autonomia financeira, ou melhor, a verba do PDDE não é suficiente para suprir as necessidades da escola na compra de materiais para todo o ano letivo. Sobre essa questão, Fonseca (2003, p. 312) lembra que: “não é objetivo desses programas transferir dinheiro suficiente para que as escolas se mantenham totalmente, mas para suprir suas necessidades urgentes”. Essa é a ênfase no gerenciamento racional. “Cabe, porém, ao “diretor/líder/gerente”, adquirir competência para buscar outras fontes de recursos para a escola, mediante convênios, acordos e contratos com entidades públicas e privadas, nacionais ou internacionais” (id.ibid.).

Um dos objetivos do Estágio Supervisionado II em Gestão Educacional consiste em oportunizar o conhecimento e análise do projeto político-pedagógico da escola. Através de conversas com funcionários da escola foi constatado que a proposta foi construída de forma participativa por todos os membros da comunidade escolar. Nasceu de um estímulo da supervisora, não sendo resultado, portanto, de uma imposição. Antes da elaboração, a citada funcionária promoveu estudos, discussões com a comunidade escolar para que todos conhecessem de forma teórica, a proposta. Essa foi a primeira escola do município a construir o seu projeto político-pedagógico na perspectiva de que a proposta não se constituiria em um produto pronto, ou acabado, pois seria sempre reavaliada e reorientada no processo.

De acordo com Veiga (1998, p. 14):

Para que ocorra a definição do projeto político-pedagógico com o indispensável embasamento teórico-metodológico, há necessidade de pesquisas, estudos, reflexões e discussões com professores, especialistas em educação, alunos, ex-alunos, determinando o caminho desse processo.

As funcionárias entrevistadas asseguraram que, a partir da elaboração da proposta, houve resultados significativos no espaço escolar em vários aspectos, como: melhoria no relacionamento dos funcionários; na relação entre escola e família, pois os pais passaram a comparecer com maior freqüência às atividades e/ou chamamentos da escola, a instituição passou a proporcionar aos professores mais oportunidades de estudo e reflexão sobre a educação; os demais funcionários passaram a revelar maior consciência da importância dos mesmos para a escola e, a partir de então, passaram a desenvolver o trabalho com mais cuidado; os momentos de planejamento da prática se tornaram mais sistematizados (articulados), trazendo uma certa facilidade na elaboração das aulas; os alunos mudaram alguns comportamentos, como o respeito aos demais funcionários.

Segundo depoimentos o projeto era revisado com freqüência durante os encontros para planejamento, ocasiões em que os professores analisavam com liberdade o que estava se adequando ou não às suas práticas. Razão pela qual Veiga (1998, p.27) enfatiza o papel fundamental da avaliação como “parte integrante do processo de construção do projeto e compreendida como responsabilidade coletiva. A avaliação interna e sistemática é essencial para definição, correção e aprimoramento dos rumos”.

Pode-se dizer que o processo de construção do projeto político-pedagógico (PPP) mudou positivamente a realidade desta referida escola, no período de 2006 a 2008, mas, também, foi relatado que a interferência das lideranças político-partidárias locais na indicação da gestora, bem como de outros profissionais da escola, mediante os chamados “contratos de emergência,” provocando a descontinuidade das ações, prejudicou pedagogicamente a escola em foco. Pois, a mudança da gestão municipal no início de 2009 teve como consequência a substituição de praticamente toda a equipe da escola que vinha seguindo a orientação do PPP. Atualmente, a proposta construída pela equipe anterior vem sendo mantida em um armário da escola, na condição de um mero documento. A equipe em exercício não revela conhecer em que consiste um projeto político-pedagógico e seus desdobramentos na vida da escola.

Além disso, sem o PPP como instrumento norteador de suas ações, os professores, que hoje trabalham nessa escola, planejam suas atividades isoladamente, visto que, na maioria das vezes, a nova supervisora não participa dos momentos destinados ao planejamento, apenas confere se os planos de trabalho foram de fato elaborados, colocando a sua assinatura como confirmação.

Foi percebido que a comunidade escolar e, sobretudo a supervisora da referida escola, não tem a fundamentação teórica necessária acerca do PPP, nem clareza sobre a importância dessa construção. A atual diretora mostrou interesse em “reativar” a proposta juntamente com a comunidade escolar para que a escola volte a ter sua organização, mas não sabe como fazê-la, pois não tem conhecimento teórico-metodológico a respeito. Além do PPP, outro plano que analisamos na escola durante o estágio supervisionado II foi o PDE (Plano de Desenvolvimento da Escola) que é pautado no planejamento estratégico, diferente do PPP que tem como princípio a liberdade e a efetiva participação de todos os segmentos da escola, tanto na sua concepção quanto na execução. O desdobramento quanto à elaboração do PDE consiste na possibilidade de a escola vir a ser contemplada com uma verba extra para ser aplicada de acordo com as necessidades que esta conseguir comprovar, de acordo com as demarcações previamente estabelecidas no manual de orientação para a elaboração do PDE. A instituição supracitada elaborou seu PDE no ano de 2009, pelo fato de ter obtido uma baixa

média no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) que foi de 2,9 em 2007. Segundo Fonseca (2003, p. 307), o PDE visa:

A modernização da gestão e ao fortalecimento da autonomia da escola, mediante a adoção do modelo de planejamento estratégico que se apóia na racionalização e na eficiência administrativa. A eficiência é garantida pela redução do gasto educacional, permitindo que os recursos sejam destinados às instituições mais eficientes, capazes de utilizá-los com maior vantagem.

O estágio nos permitiu conhecer como o PDE chega às escolas, quem participa de sua elaboração que, diferentemente do PPP, não envolve todos os integrantes da comunidade escolar. Os recursos do PDE são oriundos do MEC (com empréstimo do Banco Mundial), ou seja, trata-se de um co-financiamento internacional, razão pela qual são utilizados instrumentos de controle, como manuais de orientação para acompanhamento e planejamento das ações, além de normas, no que tange à prestação de contas. A Secretaria de Educação do município instruiu a coordenadora municipal do PDE para se fazer presente na referida escola municipal, no sentido de prestar esclarecimentos acerca de como proceder em relação ao PDE. Em seguida, a gestora da escola foi convocada para uma capacitação em outro município, o que lhe proporcionou o acesso às informações necessárias para a elaboração do plano. Após essa capacitação oferecida à diretora da escola, foi constituída uma equipe para que ocorresse a elaboração do PDE. Essa equipe tinha como membros a diretora, a diretora adjunta, professores (apenas alguns) e, em caso de dúvida, era convocada a coordenadora municipal do PDE.

Segundo Fonseca (2003), é no momento de elaboração do plano (PDE) que a escola faz um diagnóstico de sua situação, define seus valores e sua missão, elabora objetivos, estratégias, metas, e planos de ação.

Após concluir o processo de elaboração, o plano foi levado para a Secretaria de Educação do município para que fosse enviado para o MEC (Ministério da Educação). Em seguida, foi confirmada a sua aprovação, tendo sido destinado à escola o valor de 20 mil reais (R\$20.000,00).

A gestora da escola considerou a elaboração do PDE bastante complexa, embora os benefícios sejam apenas de ordem financeira para a instituição que, realmente, estava a necessitar desses recursos. A escola destinou o dinheiro do PDE para a compra de materiais pedagógicos, pois

os que são adquiridos com a verba do PDDE não são suficientes para o uso durante todo o ano, além de recursos técnicos, já que a escola não dispõe de nenhum, a verba também será investida em cursos de capacitação para os professores. Sobre o PDE, Fonseca (2003.p.311), afirma que “[...] dirigentes consideram o PDE um instrumento primordial para facilitar a administração física da escola, uma vez que permite concretizar soluções imediatas, como reformas, compras de equipamentos e materiais.”

Foi percebido que, de forma geral, as professoras e supervisora – até mesmo as que participaram da elaboração do plano - não detém nenhum conhecimento sobre o PDE. Estas o concebem apenas como um plano que, ao ser aprovado, garante uma verba para a escola empregar naquilo que é apresentado como prioridade. Notou-se também certa confusão por parte das funcionárias no que se refere à diferença entre PDE e PDDE. Essa falta de informação sobre PDE se dá pelo fato deste ter chegado à escola e a seus funcionários apenas como uma exigência técnico-burocrática, competindo à escola tão somente elaborá-lo, sem questionar sobre: Em que consiste? A que se propõe? Quem financia? Por qual motivo?

Através do estágio supervisionado em Gestão Educacional II ficou nítida a diferença entre PPP e PDE. O primeiro se trata de um processo participativo, envolvendo gestor (a), equipe técnica, professores, funcionários, pais e alunos, cujo ponto de partida é uma ampla reflexão acerca do trabalho da escola na sua totalidade (o real), com o objetivo de redirecionar a prática para que esta venha a ser coletivamente transformada (o ideal). Enquanto o PDE é uma proposta burocrática, que se configura como um planejamento estratégico do qual participa apenas uma equipe, com o objetivo de traçar metas, desenvolver ações, assumindo uma missão sob o argumento de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino através dos recursos financeiros que são transferidos para a escola, mas sem provocar uma reflexão da prática. Dessa forma, Fonseca (2003. p.313), alerta que “é a proposta burocrática que vem se fortalecendo nas escolas, visto que o Plano de Desenvolvimento da Escola se sobrepõe ao Projeto Político-Pedagógico, instituindo uma forma de gestão que descarta a base política inerente ao PPP e fortalece o viés tecnicista do PDE.”

## 6 - CONSIDERAÇOES FINAIS

O estágio supervisionado pode ser considerado um momento privilegiado de aprendizagem do aluno, pois, além de proporcionar uma visão da realidade das escolas públicas, também possibilita ao aluno o exercício da pesquisa. O Estágio Supervisionado aqui referido foi articulado com o componente curricular Política e Gestão Educacional, que ofereceu subsídios necessários para orientar a reflexão crítica acerca da gestão escolar.

O Estágio Supervisionado I foi desenvolvido em uma escola municipal, no município de Juazeirinho-PB, no decorrer de duas semanas ininterruptas, nas quais realizamos observações, entrevistas e conversas informais. Através dessa inserção na escola foi possível conhecer a gestão do trabalho que nela se realiza, políticas implementadas, instâncias colegiadas, entre outros aspectos. Desse modo, a partir dos autores estudados, foi possível analisar a realidade da aludida escola, na qual constatamos uma aproximação de teorias de autores estudados e a realidade educacional, como também o distanciamento de outras.

As aprendizagens foram bastante significativas, principalmente no que diz respeito ao conselho escolar, quando foi constatado que, apesar de a escola contar em seu funcionamento com essa instância, a mesma não funciona conforme os fins para os quais foi criada, ou seja, para democratizar a gestão escolar. Ao analisarmos a descentralização no contexto da escola verificamos que essa política não tem promovido a autonomia desejada, face à insuficiência dos recursos transferidos para a escola e aos mecanismos de racionalização e controle viabilizados pelo PDDE, assim como pelo PDE. Mesmo sendo a gestão democrática um princípio constitucional que orienta a LDB, lei 9.394/96, em nenhuma das escolas nas quais realizamos os estágios encontramos o(a) gestor(a) eleitos pela comunidade. Quanto aos modelos de gestão observados na escola diagnosticamos uma espécie de hibridismo - ora nos deparamos com formas de condução da gestão identificadas com o modelo burocrático - em outros momentos verificamos fortes indícios do modelo gerencial, sendo também identificados características do modelo democrático.

Outra constatação que contradiz a descentralização em curso é o excessivo número de atividades a que o gestor é submetido em seu dia-a-dia, resolvendo, desde os problemas mais simples relacionados à escola, até os mais complexos, na escola e fora dela, teoria confirmada por Oliveira (2002), que chama a nossa atenção para a sobrecarga de trabalho desse profissional, levando a uma consequente centralização na figura do gestor.

Em relação ao Estágio Supervisionado II, também realizado em uma escola municipal de Juazeirinho-PB (sendo que essa não foi a instituição em que foi realizado o estágio I), foi

possível constatar como aconteceu a elaboração do projeto político-pedagógico e do Plano de Desenvolvimento da Escola. Através do estágio ficou patente a diferença entre o PPP (um planejamento participativo) e o PDE (Planejamento estratégico), um planejamento em que não é toda a comunidade escolar que participa, tanto na sua concepção, quanto na elaboração, considerando o fato de que as definições que delimitam a sua elaboração estão previamente estabelecidas no manual do PDE. Confirmamos in loco que as condições de elaboração de um plano, quando marcadas pela ausência de participação da comunidade, materializa a dicotomia entre teoria x prática, planejamento x execução, levando ao descompromisso por parte dos sujeitos alijados do processo. Tal constatação nos levou a elaborar um projeto colaborativo cuja temática versou sobre o Projeto Político-Pedagógico para reflexão junto aos professores da escola, durante um encontro pedagógico.

## REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. Avaliar a escola e a gestão escolar: elementos para uma reflexão crítica. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). *Escola, currículo e avaliação*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 47-52.
- CASTRO, A. M. D. A.; Gerencialismo e educação: estratégias de controle e regulação da gestão escolar. In: CABRAL NETO, A. e.t al. (Org.). *Pontos e contrapontos da política educacional*. Brasília: Líber Livro Editora, 2007. p. 115-141.
- FONSECA, M. O. Projeto político-pedagógico e o Plano de Desenvolvimento da Escola: duas concepções antagônicas de gestão escolar. *Caderno Cedes*, v. 23, n. 61, Campinas, SP: 2003.
- GANDINI, R. P. C.; RISCAL, S. A. A.; A gestão da educação com setor público não-estatal e a transição para o Estado fiscal no Brasil. In: OLIVEIRA, D. A. e ROSAR, M. de F. F. (Org.). *Política e gestão da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- KRAWCZYK, N. R. Em busca de uma nova governabilidade na educação. In: Oliveira, D. A. e ROSAR, M. de F. F. *Política e gestão da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- MENDONÇA, E. F. Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil. *Educação & Sociedade*, ano XXII, n.75, Campinas: 2001.

OLIVEIRA, D. A. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: \_\_\_\_\_. e ROSAR, M.F.F. (Org.). Política e gestão da educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 127-141.

VEIGA, Z. P. A. As instâncias colegiadas da escola. In: \_\_\_\_\_. e RESENDE, L. M. G. (Org.). Escola: espaço do projeto-político- pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 1998.

## **GESTÃO EDUCACIONAL: EM DISCUSSÃO A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DOCENTE**

Ana Paula Gomes de Oliveira (graduanda em Pedagogia-UEPB)

anagomes\_oliveira@hotmail.com

Marcicleide da Silva Araújo (graduanda em Pedagogia-UEPB)

marci.jm@hotmail.com

Taíssa Santos de Lima (graduanda em Pedagogia-UEPB)

taisantoslima@gmail.com

Maria das Graças Ferreira de Lima (Mestre- professora orientadora-UEPB)

graca\_f.lima@yahoo.com.br

O referido trabalho deriva-se da experiência obtida com o componente curricular Estágio Supervisionado I e II em Gestão Educacional, oferecido em dois semestres subseqüentes, no curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB. No estagio I foram feitas observações à Gestão do Trabalho na Escola em três diferentes escolas municipais localizadas no Estado da Paraíba, sendo duas em Campina Grande e uma no município de Caturité, na

perspectiva de compreendermos a dinâmica do trabalho na escola, analisando o modelo de gestão em curso, com ênfase no papel do (a) gestor (a).

No Estágio Supervisionado II apresentamos observações realizadas à organização do trabalho na escola, tendo como referência o Projeto Político-Pedagógico (PPP) elaborado nas mesmas instituições educacionais. Objetivamos analisar o processo de construção do PPP a partir de depoimentos de sujeitos da escola que declararam ter participado da elaboração do PPP, verificando o tempo utilizado para tal, os participantes, enfim, as condições em que o processo transcorreu.

No intuito de desenvolvermos uma compreensão crítica acerca de como se processa a gestão nas instituições de ensino em questão, exercitamos a relação teoria /prática com base no referencial teórico estudado em Política e Gestão Educacional I e II, através de autores como Afonso (1998), Castro(2007), Krawczyk (2002), Oliveira (2002), Veiga(1995;1998), entre outros.

Desse modo, a intenção é apresentar neste trabalho nossa experiência em Estágio Supervisionado I e II em Gestão Educacional, por meio de nossas observações realizadas em dois momentos, ou seja, no primeiro e segundo semestres do ano de 2009.

## BREVE INCURSÃO SOBRE A GESTÃO ESCOLAR

O modelo de gestão escolar, que se observa até os anos de 1980 era o de uma gestão tutelada pelos órgãos centrais, onde o gestor não tinha voz própria, não podendo determinar os rumos que a escola devia tomar. Seu papel, nesse contexto, era o de guardião e gerente de operações estabelecidas em órgãos centrais, seu trabalho constituía-se, sobretudo, em repassar informações, controlar, supervisionar e dirigir. Nesse período, confundia-se o papel do gestor com o de um administrador de empresas.

O fazer escolar, de acordo com as normas propostas pelo sistema de ensino, estabelecia certas obrigações. Era considerado bom diretor quem cumprisse com essas obrigações plenamente, de modo a garantir que a escola não fugisse ao estabelecido no âmbito central ou em hierarquia superior. Com esse enfoque, administrar corresponderia a comandar e controlar, mediante uma visão objetiva de quem atua sobre a unidade e nela intervém de maneira distanciada, neutra, para manter a objetividade, assegurando a própria autoridade.

Um novo paradigma emerge na década de 90, repercutindo na educação, na escola e em sua gestão. A realidade passa a ser vista como global, onde tudo está interconectado direta ou indiretamente, estabelecendo-se uma rede de fatos, circunstâncias e situações. A realidade é dinâmica, sendo construída socialmente, pela forma como as pessoas pensam, agem e

interagem. Incerteza, ambigüidade, contradições, tensão, conflito e crise, são então concebidos como elementos naturais de qualquer processo social e como condições e oportunidades de crescimento e transformação.

Conforme Oliveira (2002), a partir dos anos de 1990, mudanças estruturais alcançam maior visibilidade, decorrentes do processo de reestruturação produtiva pelo qual passa o capitalismo mundial sob a égide neoliberal. Mudanças essas que se estenderam também às diferentes esferas sociais, no ajuste de políticas sociais e na reforma educacional. Novas demandas, afinadas com a redefinição imposta pelo mercado ao Estado, exigindo a minimização de seu papel no que tange a investimentos sociais em favor de funções de coordenação e regulação legal, vêm alterar o sentido e a concepção de educação, de escola, da relação escola/sociedade, em especial, da gestão do trabalho da escola. Nesse cenário a educação é tratada como condição geral de produção, de adequação dos serviços educativos às necessidades do mercado, sendo atribuída à escola uma centralidade antes não observada, mediante a retórica acerca da importância da autonomia institucional.

Com o fim da ditadura militar no Brasil, a sociedade civil organizada, através do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública defendeu a proposta de gestão democrática da educação, tendo como princípios a descentralização de poder, a socialização das decisões, o direito de escolha dos dirigentes de forma democrática e coletiva, princípios estes que deveriam orientar a gestão do sistema educacional nos âmbitos federal, estadual e municipal, como também a própria LDB.

Entretanto, segundo Lima (2003), com a aprovação do projeto do Senador Darcy Ribeiro que resultou na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, esta veio a apresentar um reforço ao trabalho coletivo e à necessidade de participação e envolvimento da comunidade na gestão da escola. Perspectiva esta orientada pela descentralização das ações que, na prática, se traduz como transferência de responsabilidades para a escola e a comunidade, sob o controle do Estado, através do currículo e da avaliação nacional padronizada.

Nesse contexto, emerge o conceito de gestão escolar, que concebe o diretor como gestor/gerente escolar (Oliveira, op.cit.). Na visão gerencial, o diretor é reposicionado no centro da estrutura de poder na escola, remetendo ao paradigma defendido pelos precursores da Administração Científica do Trabalho na gestão escolar, o que implica na exigência de

competência técnica gerencial para atender às mudanças impostas pelo processo de descentralização administrativa em curso.

Cabral Neto (2009), argumenta que esse enfoque de gerenciamento do trabalho da escola é apresentado como necessário à modernização da gestão educacional, cujas referências estão ancoradas na gestão empresarial, tendo com princípios a flexibilidade, agilidade, eficiência, eficácia e produtividade.

Como parte das estratégias gerenciais foram incorporadas aos documentos da reforma educacional recomendações para a prática da autonomia escolar através de mecanismos como: existência de estrutura de gestão colegiada que garante a gestão compartilhada; a eleição de diretores e a ação em torno de um projeto político-pedagógico.

Esses mecanismos que favorecem à gestão democrática, na lógica gerencial, são utilizados como racionalização de recursos (Castro, 2007).

A respeito da eleição de diretor, o movimento de descentralização e construção da autonomia da escola passou, no Brasil, pela adoção de mecanismos diferenciados de provimento do cargo de diretor da escola, em contrapartida à prática tradicional de indicação por políticos, filtrada e referendada pelos órgãos centrais. No entanto, os problemas e limitações para se realizar essas eleições ainda persistem em decorrência de alguns fatores, como refere Mendonça (2001, p. 89-90):

“excesso de personalismo na figura do candidato, falta de preparo de alguns deles, populismo e atitudes clientelistas típicos da velha política partidária, aprofundamento de conflitos entre os segmentos da comunidade escolar, comportamento de apropriação do cargo pelo candidato eleito, dentre outros.

Esse processo faz com que sejam ampliadas as responsabilidades destinadas aos diretores. Estes passam a assumir a função mediante eleições diretas, em conformidade com o que prescreve a Constituição de 1988, em seu artigo 206, inciso VI.

Nesses termos, Oliveira (2002, p. 133) afirma,

O processo de escolha do diretor escolar via eleições diretas veio somar-se às novas funções administrativas da escola. As transformações introduzidas pela eleição e constituição dos

colegiados passaram a ressaltar as características políticas do diretor e recolocar suas condições técnico-operacionais.

Nesse sentido, o diretor não pode (ou não poderia) exercer o cargo sem antes ser eleito pela comunidade escolar.

Com efeito, é preciso ter em mente que o diretor não pode se limitar a decidir pelos diversos agentes da escola, mas garantir a efetiva participação de todos, somente assim teremos uma escola permeada pela gestão democrática.

## 2. QUESTÕES OBSERVADAS DURANTE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

### 2.1. O PRIMEIRO MOMENTO DO ESTÁGIO: A GESTÃO ESCOLAR

Dante de estudos que realizamos, aliados a observações do trabalho da gestão na escola, constatamos que as escolas “A,” “B” e “C ” apresentam características de uma gestão híbrida, ou seja, em alguns momentos esta se faz democrática, horizontal, a gestora delega competências a outros membros que compõem a equipe técnica e corpo docente, relaciona-se bem com os outros funcionários da escola, bem como, com os alunos e seus familiares.

Para Castro (2007, p.135), a gestão democrática envolve todos os sujeitos da escola nas decisões administrativas e pedagógicas, “a gestão democrática traz como fundamento o efetivo envolvimento e participação de todos na tomada de decisão do processo administrativo e do planejamento pedagógico escolar”.

Na escola “C”, identificamos nos encaminhamentos de trabalho da gestora um modelo de gestão em que há mais abertura para a participação dos professores, pessoal de apoio, alunos e pais, perspectiva essa mais próxima da democracia, o que tem contribuído para a escola avançar. Desse modo, os problemas são discutidos na busca de soluções e, as decisões são tomadas no sentido permitir a integração escolar. Contudo, não podemos afirmar que esse é o modelo que predomina naquela escola, considerando que, em outros momentos, observamos uma gestão mais burocrática, isso ocorre quando decisões em relação a determinadas situações ficam na dependência da gestora. O modelo burocrático se faz presente também na atuação das gestoras das escolas “A” e “B,” confirmando a caracterização referida por Castro (2007), de que a administração burocrática tem caráter formal, marcada por relações de mando e subordinação, definindo uma organização hierárquica sob a forma de pirâmide.

Ao observar as aludidas escolas, a gestão escolar e o lugar que os gestores ocupam nesse contexto, verificamos que se trata de um processo muito complexo, pois, segundo Afonso

(2003), avaliar a gestão escolar é avaliar a escola no seu todo, levando em consideração as suas particularidades.

Nenhuma gestão é totalmente democrática, gerencialista ou burocrática. Ao que parece, o fato é que a gestão escolar apresenta aspectos desses três modelos, pois, grande parte dos (as) gestores (as) administra a escola conforme as situações que surgem, não tendo clareza quanto à perspectiva a seguir, não mantendo, com efeito, uma articulação quanto à postura e ações coerentes. Muitas vezes, a alternância entre os modelos supracitados verifica-se na tentativa do(a) gestor(a) solucionar, de forma mais eficiente e eficaz o problema, aliás, eficiência e eficácia são duas expressões típicas do gerencialismo.

Entre as estratégias do gerencialismo destacam-se a descentralização, a autonomia e o incentivo a que a comunidade tenha um maior protagonismo na administração da escola. Segundo Castro (op.cit p.134), “essa estratégia traz implícito um novo conceito discutido no âmbito da gestão pública, o empoderamento.” Trata-se de um conceito que não traduz uma única orientação.

Na tradição das pedagogias progressistas o empoderamento vem associado à tomada de consciência, à mobilização coletiva e à radicalização da democracia. Na perspectiva do liberalismo econômico, as escolas devem tornar-se mais responsáveis perante os pais e os alunos, com a introdução de mecanismos de mercado (op.cit ).

Essa modalidade de empoderamento, ideologicamente determinada, está presente na gestão da escola através da instituição dos conselhos escolares e de outras instâncias colegiadas, através da eleição direta de diretores, bem como da elaboração do projeto político-pedagógico. Nas três escolas observadas, o conselho escolar não tem uma co-participação na gestão do trabalho da escola, é acionado apenas quando se faz necessário, entretanto, não foi especificado em que ocasião é considerado necessário. Não tivemos acesso aos membros do conselho escolar para entender melhor qual sua real função na instituição.

[...] a gestão colegiada era vista como a forma mais adequada para transformar a lógica da autoridade e do exercício do poder na escola e no sistema educativo, gerando espaços de autonomia institucional e ao mesmo tempo de participação. (KRAWCZYK, 2002, p.64)

A postura evidenciada pelas escolas que serviram de campo de estagio, no que se refere à efetiva atuação de suas instâncias colegiadas, é de que essas instâncias não alteram de forma conseqüente a gestão do trabalho escolar, tendo em vista que os seus respectivos membros se

reúnem esporadicamente, apenas quando a escola precisa resolver uma situação emergencial. Ou melhor, no cotidiano dessas escolas esses espaços de participação encontram-se num patamar utópico.

Oliveira (2002) expõe sobre como as mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola vêm ocorrendo no Brasil, desde a segunda metade da década de 90, expressas, sobretudo, na legislação educacional com repercussões no papel do diretor, mais precisamente no processo de escolha desse profissional que deveria ocorrer mediante eleições diretas, sendo este, um dos mecanismos que podem contribuir para uma gestão democrática.

A partir da entrevista realizada com a diretora e demais agentes da escola “C” sobre eleições para diretor, constatamos que essa proposta ainda não é uma realidade naquela esfera, pois, os que fazem parte da diretoria da escola assumiram o cargo por indicação de algum político e não via eleições. Entretanto, o mesmo não ocorre nas escolas “A” e “B,” pois nessas instituições a escolha do gestor se deu por eleição direta.

Outro indicativo do gerencialismo diagnosticado na gestão das escolas observadas foi a ênfase dada às avaliações nacionais padronizadas, entre elas a Prova Brasil, quando a gestora da escola “A” destacou os resultados aferidos pelo IDEB (a escola ficou em 3º lugar), na convicção de que, resultados positivos referentes ao desempenho dos alunos são associados à gestão escolar na sua totalidade. Com efeito, se a escola obtém índices de aprovação satisfatórios, ela passará a contar com incentivos de mais verbas, além de chamar a atenção da comunidade quanto à qualidade do trabalho da escola, o que influenciará na escolha dos pais em relação à escola aonde seus filhos deverão estudar.

Essa política de avaliação baseia-se na compreensão de que expondo os resultados das escolas à sociedade, comparando-as com rankings internacionais e nacionais, faria com que os gestores buscassem, com maior afinco, a melhoria da qualidade do ensino. Assim, a escola pública é tratada como se fosse uma empresa, cujo produto (a educação) é oferecido na condição de mercadoria para que os consumidores (pais/ comunidade) façam suas escolhas.

Nesses termos, essas avaliações de rendimento dos alunos em testes padronizados são utilizadas na perspectiva da lógica de mercado, desencadeando a competição, comparação e classificação de sujeitos oriundos de realidades tão diversas. Desse modo, acabam por ressaltar a desigualdade social e responsabilizam a escola ou o município pelos resultados, além de serem direcionadas para o produto e não para o processo.

Essas avaliações baseadas em indicadores de desempenho mostram-se restritas e inadequadas para medir a qualidade efetiva da educação, pois não ultrapassam o nível instrumental.

Fundamentam-se em pressupostos técnicos que se distanciam de juízo de valor, do compromisso com a justiça social, bem como das ações e dos interesses dos sujeitos que, concretamente, a definem e a adotam. (CASTRO, 2009, p.31)

Quanto às estratégias de descentralização e autonomia veiculadas pelo modelo gerencial, as escolas “A,” “B” e “C” recebem a verba do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola) para ser aplicado na aquisição de material permanente e de expediente. Além do PDDE, a escola recebe outros recursos para a educação advindos do MEC, a exemplo do PDE (Plano de Desenvolvimento da Escola). Quanto à merenda escolar os recursos foram ampliados atualmente, no Governo Lula, e são oriundos do PNAE (Plano Nacional de Alimentação Escolar). Dessa forma, ao invés de a merenda escolar ser padronizada para todo o país e distribuída centralmente pelo Governo Federal, os recursos para a compra dos gêneros alimentícios são transferidos para as escolas que dispõem de conselho escolar para que estas adquiram localmente os produtos da região, aproveitando, inclusive, as frutas da estação e possibilitando o exercício de maior controle de qualidade. Entretanto, há municípios em que os recursos da merenda são transferidos para a Secretaria de Educação que procede a aquisição dos produtos e os repassa para as escolas.

Refletimos que a gestão democrática requer participação coletiva e, que nesse sentido, os sujeitos que integram as escolas focalizadas não têm ou não querem ter conhecimento acerca do modelo de gestão em ação na escola e suas implicações, ou, sequer almejam a uma gestão democrática com vistas à conquista de autonomia. Possivelmente nem desejam contestar o que está posto, portanto, não cabe a nós, no curto espaço de tempo de um período de estágio, chamarmos a atenção dos sujeitos da escola para a questão.

## 2.1. O SEGUNDO MOMENTO DO ESTÁGIO: PROJETO POLÍTICO - PEDAGÓGICO

O Estágio Supervisionado II em Gestão Educacional foi desenvolvido, a exemplo do Estágio Supervisionado I, em três diferentes escolas da rede municipal de ensino, sendo duas em Campina Grande, PB e a outra em Caturité. Essas instituições foram nomeadas igualmente como escolas “A,” “B” e “C” para salvaguardar a identidade destas.

Buscamos, nessa oportunidade, investigar sobre o projeto político-pedagógico(PPP), as condições de elaboração e se o mesmo se constitui uma referência para o trabalho dessas escolas.

Ao analisar sobre o Projeto Político-Pedagógico da escola “A,” elaborado no ano de dois mil e sete (2007), constatamos que este preceitua uma educação libertadora e uma gestão democrática. Pois, no decorrer do texto, são mencionadas repetidas vezes as expressões respeito à coletividade, participação, democracia, cidadania, autonomia. Porém, no cotidiano escolar as posturas e práticas não condizem com o discurso utilizado no documento.

É pertinente relatar a dificuldade percebida face à abordagem sobre o PPP, pois, muitas das pessoas que foram referidas como participantes dessa construção, já não estão mais no estabelecimento e, as que ainda permanecem demonstram certo receio ao relatar sobre a elaboração do mesmo.

De acordo com a conversa que mantivemos com a diretora da escola “A,” ficou evidente a rotatividade que se verifica em relação ao quadro de funcionários da escola. Além da dificuldade de reunir os professores em função da carga horária extensa que eles(as) têm, como decorrência da luta pela sobrevivência que os(as) leva a assumirem outros turnos de trabalho. “Para fazer reunião a fim de aplicar as mudanças que estão propostas no PPP o corpo docente teria que parar, então há esta dificuldade”, relata a gestora. O representante dos funcionários que foi indicado com tendo participado da elaboração do PPP, não se encontra mais na escola. Por outro lado, a maioria dos professores chegou à escola depois da construção do Projeto Político- Pedagógico. Conforme declaração da gestora, a elaboração do PPP durou, em média, dois meses.

Quanto ao processo de construção do PPP dessa escola, constam, no documento, indícios do que poderia ser o ato situacional, ou seja, uma descrição sobre a realidade da instituição e os problemas mais freqüentes, bem como suas possíveis soluções a curto, médio e longo prazo. Porém, é imprescindível destacar que a avaliação do PPP, não se concretiza na escola “A,” pois, segundo a gestora e outros segmentos, a escola não disponibiliza tempo, para discutir a sua prática.

Nota-se que, apesar das mudanças ocorridas na escola, a partir do PPP, no decorrer desses dois anos, e rememoradas tanto pela diretora quanto pela presidente do conselho escolar, relativas ao planejamento, à avaliação, à inclusão com acompanhamento, à intensificação da aprendizagem de alunos com déficit de aprendizagem, há muito ainda por ser concretizado.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola “B” por sua vez, foi construído no ano de 2001. Segundo depoimento da atual gestora, quando esta assumiu a direção da escola o projeto já existia e a maioria dos sujeitos envolvidos no processo, já não constavam mais no quadro de funcionários. A gestora não permitiu nosso acesso ao projeto sob o argumento de que o mesmo já está ultrapassado, ou seja, as propostas do projeto não são mais compatíveis

com o presente momento, o que exige uma urgente reformulação. Para tanto, a gestora declara já ter iniciado uma mobilização da comunidade escolar para a sua reformulação. Vale salientar que a gestora estava exercendo seu último mandato e até aquele momento nenhuma revisão ou avaliação do PPP havia sido encaminhada.

Durante o período de observação da escola “C,” a gestora declarou que o Projeto Político-Pedagógico (PPP) estava em fase inicial, e, por esse motivo, não tinha como nos apresentar o documento. No que se refere ao planejamento das aulas a serem ministradas nessa escola, observou-se que os planos são elaborados mensalmente pelos(as) docentes, contando com o apoio pedagógico da equipe técnica e da diretora. Nas reuniões de planejamento são construídos projetos interdisciplinares a serem trabalhados nos anos iniciais do ensino fundamental.

Face aos estudos que fizemos como preparação para o Estágio Supervisionado II em Gestão Educacional, em relação ao Projeto Político- Pedagógico nas escolas, temos convicção de que este tem por finalidade a melhoria da qualidade do trabalho da escola na sua totalidade porque possibilita um amplo processo de avaliação da escola em todas as suas dimensões. A escola, ao se dispor a construir o seu PPP, tem a oportunidade de traçar coletivamente o rumo, a direção que quer seguir, se comprometendo com a concretização de um sonho em termos de uma nova realidade. E por ser uma construção coletiva, tem efeito mobilizador da atividade dos sujeitos envolvidos. O PPP representa a aproximação do que se deseja perseguir em termos do ideal de educação, de ensino, de aprendizagem, de produção e socialização dos conhecimentos, da relação professor/aluno, da prática pedagógica que se pretende desenvolver na instituição.

O Projeto Político-Pedagógico concebido como instrumento de transformação da escola visa garantir a participação efetiva da comunidade escolar na concepção do PPP, elaboração e execução. E como tal, deve ser considerado como um processo em permanente construção, e não como um produto acabado, o qual não é possível alterar.

“[...] o projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola.” (VEIGA, 1995, p. 12-13)

O PPP permite às escolas estabelecerem novos desafios e compromissos em função de suas realidades específicas. Não se trata meramente de elaborar um documento, mas, fundamentalmente, de implantar um processo de ação-reflexão, que exige o esforço conjunto e a vontade política da comunidade escolar, que deve estar consciente da necessidade e da importância desse processo para a qualificação da escola, de sua prática.

Entretanto, é preciso termos ciência de que o PPP, por ser um processo de revisão e redirecionamento do trabalho escolar, não gera resultados imediatos.

Percebemos, por meio do estágio e na correlação com a teoria estudada, que a participação de toda a comunidade escolar na construção do PPP é imprescindível. No entanto, apesar de os sujeitos da escola terem conhecimento acerca da necessidade de integração de todos para uma efetiva transformação da prática, como meio de garantir uma educação de qualidade, isso se encontra um tanto quanto distante de cada uma dessas instituições. As entrevistas e a análise de documentos favoreceram a que estabelecêssemos relação com as situações vivenciadas nas escolas, tendo em vista o fato de que, na maioria das vezes, a realidade não era condizente com os depoimentos, nem tampouco com o texto do PPP de cada escola.

Compartilhamos com Veiga (1998, p. 11) quando afirma que

O projeto pedagógico é um documento que não se reduz à dimensão pedagógica, nem muito menos ao conjunto de projetos e planos isolados de cada professor em sua sala de aula. O projeto pedagógico é, portanto, um produto específico que reflete a realidade da escola, situada um contexto mais amplo que a influencia e que pode por ela ser influenciado. Em suma, é um instrumento clarificador da ação educativa da escola em sua totalidade.

De acordo com a autora supracitada, é enfatizado que a legitimidade de um Projeto Político-Pedagógico está devidamente ligada ao grau e ao tipo de participação de todos os envolvidos com o processo educativo da escola, o que requer continuidade de ações.

[...] na organização escolar, que se quer democrática, em que a participação é elemento inerente à consecução dos fins, em que se buscam e se desejam práticas coletivas e individuais baseadas em decisões tomadas e assumidas pelo coletivo escolar, exige-se da equipe diretiva, que é parte desse coletivo, liderança e vontade firme para coordenar, dirigir e comandar o processo decisório como tal e seus desdobramentos de execução. (BUSSMANN, apud VEIGA, 1998, p. 14)

Dante do exposto, percebe-se que o processo de construção do PPP é dinâmico, exigindo esforço coletivo e comprometimento de todos. Não deve se resumir, portanto, à elaboração de um documento escrito por um grupo de pessoas para fazer cumprir uma formalidade, mas ser

concebido como possibilidade de emancipação e legitimação da vontade do grupo. Enfrentando o desafio da mudança e da transformação, tanto na forma como a escola organiza seu processo de trabalho pedagógico como na gestão que é desempenhada pelos envolvidos.

## CONSIDERAÇÕES: A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DOCENTE

Analisamos o papel do estágio como espaço de oportunidade para a construção de uma aprendizagem mediada pela realidade concreta da escola pública, possibilitando-nos uma inter-relação da teoria/prática. Entendemos que este momento nos fez perceber, a necessidade do compromisso individual e coletivo para com a educação, reafirmando a defesa da elaboração coletiva do Projeto Político- Pedagógico e seus desdobramentos na vida da escola. Ressaltamos também a importância de o (a) gestor (a) possuir formação pedagógica a fim de entender melhor a escola e suas necessidades, desempenhando a função de articulador(a) do trabalho que nela se desenvolve, não como uma empresa privada, mas sim como uma “organização educativa complexa,” conforme Afonso(2003), marcada pela presença de pessoas com biografias e diferentes histórias de vida, com expectativas pessoais e necessidades sociais e culturais diversificadas.

Constatamos que nossas conversas com alguns profissionais das escolas, apesar de não terem sido relatadas neste trabalho, estas evidenciaram para nós as histórias de vida, os conflitos das crianças e seus familiares, a desigualdade social reinante, a diversidade cultural existente na escola. Nossa conversa com a assistente social de uma dessas escolas foi permeada por histórias conflitantes de crianças que não encontram conforto afetivo, segurança, apoio em suas famílias - “a escola deve amenizar a pobreza social e afetiva” - “os pais muitas vezes são os que mais precisam de acompanhamento” (M. J). Estas foram palavras que marcaram nossa proveitosa e tocante conversa com a profissional em questão, profissional inserida na escola “A”.

Ao longo da história percebemos que a escola é marcada por relações de poder que estão diretamente ligadas ao processo de reprodução, de manutenção da situação vigente, sobretudo frente aos imperativos do gerencialismo, mas é também produtora de novas e diversas identidades sociais. Entendemos que é no espaço escolar que crianças e jovens passam parte de seu tempo e por isso, cabe à escola, apoiada em seus gestores, equipe técnica e educadores promoverem um ambiente no qual sejam cultivadas relações mais solidárias, menos competitivas, de respeito à diversidade de seus alunos, de crescimento coletivo.

Avaliamos que esta experiência ajudou-nos a compreender questões que anteriormente constituíam-se em dúvidas com relação ao que estudamos em nossas aulas teóricas de Política e Gestão Educacional. Enfim, percebemos a relevância de aliar a teoria à prática.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Avaliar a escola e a gestão escolar: elementos para uma reflexão crítica. In: ESTEBAN, Maria Teresa. (org). Escola, currículo e avaliação. São Paulo: Cortez, 2003.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Gerencialismo e educação: estratégias de controle e regulação da gestão escolar. In: CABRAL NETO, Antônio.; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo.; FRANÇA, Magna; QUEIROZ, Maria Aparecida de. (orgs). Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília: Líber Livro, 2007. p. 115-144.

\_\_\_\_\_.A qualidade da educação básica e a gestão da escola. In: FRANÇA, Magna e BEZERRA,Maura Costa(orgs.). Política educacional: gestão e qualidade do ensino. Brasília: Líber livro, 2009.

KRAWCZYK, Nora Rut. Em busca de uma nova governabilidade. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. & ROSAR, Maria de Fátima Félix. Política e gestão da educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p.59-72.

LIMA, Maria das Graças Ferreira de. PCN e Letramento: entre o global e o local. 2003. 115 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Ciências da Sociedade) Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2003.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil. Educação & Sociedade. Campinas: Cedes, agos. 2001, ano XXII, n.75.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: \_\_\_\_\_.& ROSAR, Maria de Fátima Félix. (orgs). Política e gestão da educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

Perspectivas da gestão escolar e implicações para os gestores. Brasília, 2000. Disponível em: <HTTP://www.rbep.inep.gov.br/index. Php/emaberto/article/viefile/1087/989>. Acesso em: 21.11.09.

VEIGA, Zilah de Passos Alencastro. As instâncias colegiadas da escola. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. (orgs). Escola: espaço do projeto político-pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 1998. p.113-125.

\_\_\_\_\_. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In: \_\_\_\_\_. (orgs). Escola: espaço do projeto político-pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 1998.

\_\_\_\_\_. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: \_\_\_\_\_. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas, SP: Papirus, 1995.

## **USO DO JARDIM COMO MATERIAL DIDÁTICO PARA O ENSINO DE BOTÂNICA NA FACULDADE DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E LETRAS DO SERTÃO CENTRAL**

**Regis da Cruz Paulino<sup>1</sup>**

regiscruz.xp@hotmail.com

**Vaneicia dos Santos Gomes<sup>2</sup>**

vncgomes@yahoo.com

**João Paulo Silva Almir<sup>1</sup>**

joaopaulosilvaalmir@yahoo.com.br

**Francisca Raimunda Oliveira<sup>1</sup>**

franryner@gmail.com

**Palavras chave:** *Jardim didático, Ensino, Botânica, Morfologia.*

A disciplina Morfologia e Taxonomia de Espermatófitas faz parte da grade curricular do curso de Ciências Biológicas da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central – FECLESC. A referida disciplina consiste no estudo da Anatomia, Morfologia, Organografia e Taxonomia de plantas com sementes. A disponibilidade de material botânico traz grande benefício ao ensino da disciplina, bem como à compreensão e assimilação por parte dos estudantes, acerca da diversidade vegetal. No presente trabalho objetivou-se a elaboração de um jardim didático que disponibilize material botânico às aulas práticas e constitua de espécies com exemplificações claras. Para as ervas foram selecionadas quatro áreas, divididas em canteiros de 2 X 10 metros, distribuídos em locais estratégicos no campus. Gradualmente cada canteiro está recebendo plantas com caracteres morfológicos distintos, tanto a nível foliar, quanto a nível floral. Foram selecionadas as seguintes espécies: **Roseira** (*Rosa sp*), **Girassol** (*Helianthus annuus L.*), **Pacavira** (*Heliconia psittacorum L. f.*), Alamanda (*Alamanda sp*), Nove horas (*Portulaca sp*), **Coroa-de-cristo** (*Euphorbia sp.*) Agave (*Agave*

*sp*), Papoula (*Hibiscus sp*), Algodão-bravo (*Ipomea sp.*) e **Feijão-de-corda** (*Vigna unguiculata* (L.) Walp.). Também foram incluídas na listagem espécies que são localmente tratadas como daninhas: Chumbinho (*Lantana camara* L.) Mariana (*Commelina benghalensis* L.), Pega-pinto (*Boerhavia difusa* L.) e Chanana (*Turnera sp.*). Entretanto, os canteiros ainda estão em estruturação, o que confere ao jardim característica de dinâmica e manejo constante. Quatro mudas arbóreas foram plantadas em outra área, sendo duas Bignoniacées (Jacarandá-da-folha-miúda e Ipê-roxo), uma Meliaceae (Carrapeta) e uma Malvaceae (*Sterculia sp.*). Até o momento, o jardim proporciona atividades de observação morfológica e taxonomia vegetal, além disso, facilitará a aquisição de flores para as aulas práticas tornando-as mais lúdicas. Posteriormente desempenhará papel estético no paisagismo e sombreamento do campus, podendo ser utilizado não somente nas aulas de Botânica, mas por toda comunidade em diversas atividades didáticas, recreativas e técnicas.

<sup>1</sup>Estudante de graduação do curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas- FECLESC

<sup>2</sup>Msc. em Biologia Vegetal, UFPE- Professora assistente do Curso de Ciências biológicas- FECLESC

## **A EDUCAÇÃO POPULAR COMO INSTRUMENTO DE MEDIAÇÃO NO PROCESSO DE INCLUSÃO SOCIAL DE ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI**

Silvia Letícia Carneiro Araújo <sup>1</sup>

Iziane Silvestre Nobre <sup>2</sup>

Maria das Dores Alves Sousa <sup>3</sup>

### **RESUMO**

Esta pesquisa tem como lócus as práticas de inclusão social desenvolvidas pelo Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua do Ceará - **MNMMR** a partir de ações de Educação Popular na comunidade do Grande Lagamar. A comunidade é composta pelos bairros: Pio XII, São João do Tauape, Alto da Balança e Aerolândia, localizada no município de Fortaleza, Ceará. Nesta funciona **O MNMMR**, movimento organizado que tem um histórico de lutas em defesa dos direitos de crianças e adolescentes e de ações voltadas para os adolescentes em conflito com a lei. Os objetivos da pesquisa são analisar os aspectos que levam os adolescentes a cometerem atos infracionais, como é realizada sua reintegração social, quais medidas de proteção estão sendo aplicadas e como a Educação Popular pode contribuir para modificar as relações sociais no processo de reintegração comunitária, familiar e na reconstrução dos projetos de vida dos adolescentes.

**Palavras - chave:** Educação Popular; Movimento Social; Adolescente.

---

Graduando em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará – UECE. Bolsista UECE/PROVIC da Pesquisa: Análise das práticas artísticas- populares no âmbito da educação básica.

E-mail:sleticiaaraugo@gmail.com

<sup>2</sup> Graduando em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará – UECE. E-mail:iziane@hotmail.com

<sup>3</sup> Professora Mestra do curso de Pedagogia do Centro de Educação – CED da Universidade Estadual do Ceará - UECE, doutoranda em Educação Brasileira no Programa de Pós Graduação da Universidade Federal do Ceará-UFC e pesquisadora na área de Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos-EJA. E-mail:professoradorinhaalves@yahoo.com.br

## **INTRODUÇÃO**

A presente pesquisa é fruto do desenvolvimento do projeto de monografia em conclusão a ser apresentado como obtenção de título de pedagoga, a pesquisa é de natureza empírica e os sujeitos pesquisados são protagonistas. O principal intuito é criar um ambiente de formação contínua, onde estejam incluídos em todo o processo da pesquisa, tendo os seguintes agentes sociais: comunidade, Estado, adolescentes e família. Utilizando como referencial teórico a pedagogia de Paulo Freire, pois “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência de relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo.” (FREIRE, 2007), e as suas contribuições no campo da Educação Popular, assim como a Lei 8.069/ 90 que define o Estatuto da Criança e do Adolescente.

O estudo será realizado por meio de entrevistas semi-estruturadas, junto aos educadores, adolescentes e famílias da comunidade do Grande Lagamar, tendo como base as experiências do MNMMR e suas ações de educação popular, observando, analisando e problematizando a Educação Popular como possibilidade de inclusão social de adolescentes em situação de risco social e pessoal.

A comunidade do Grande Lagamar é conhecida pelas suas constantes enchentes, que trazem como consequências a perda da documentação básica, aumento de doenças, perda de bens materiais, como também a descrença de melhoria de vida, além disso, percebe-se a desagregação marcante dos vínculos familiares e o crescente aumento do tráfico de drogas na região, onde crianças e adolescentes são suas principais vítimas, tendo o crack como uma das drogas mais acessíveis e maléficas.

As ações de Educação Popular surgem como alternativas para ocupar os vazios deixados pelo poder público. A Educação Popular deve atuar criticamente em relação à ausência de Políticas Públicas que intervenham na situação de negação de direitos e marginalização vivenciada por crianças e adolescentes das camadas populares, questionando os modelos injustos, buscando no oprimido a sua libertação, e entendendo que é a partir da consciência humana e de projetos educativos, nos quais são valorizados os diversos saberes, experiências e práticas, os adolescentes são capazes de (re) construir seus projetos de vida.

## **ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI OU A LEI EM CONFLITO COM O ADOLESCENTE?**

A compreensão política da realidade dos adolescentes do Grande Lagamar exige necessariamente entender o contexto histórico, cultural e socioeconômica nacional e local em que estão inseridos, considerando-se que é preocupante a situação de exclusão em que vivem os adolescentes no Brasil.

Antes da criação do Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA no Brasil, eles não tinham seus direitos legitimados. Crianças e adolescentes eram conhecidos e denominados por “menores”, não eram tratados como sujeito de direitos.

Apenas em 1990, depois de longas lutas de movimentos sociais, grupos religiosos, organizações sociais, entre outros, é que a criança e o adolescente passaram a ser reconhecido como sujeito de sua própria história.

De acordo com a Lei nº 8.069/90, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA, a adolescência começa a partir dos 12 anos completos até aos 18 anos incompletos. O ECA considera que crianças e adolescentes são sujeitos de direitos e deveres. Os seus principais direitos são: Direito à vida e à saúde; direito à liberdade, respeito e dignidade; direito à convivência familiar e comunitária; direito à educação, cultura, esporte e lazer; direito à profissionalização e à proteção no trabalho.

Nesta mesma Lei são definidas as medidas de proteção, como também os seus deveres, e caso elas comentam algum ato em desacordo com a Lei, as medidas sócio-educativas poderão ser aplicadas pelos órgãos competentes.

A mesma Lei também afirma que,

Art.4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária .(Estatuto da Criança de do Adolescente, 2005:15 )

No entanto, embora com o reconhecimento de seus direitos e deveres, eles continuam tendo seus direitos violados, tais como: maus tratos, abuso e exploração sexual, exploração do trabalho infantil, adoções irregulares, tráfico internacional, fome, extermínio, vínculos familiares desestabilizados, entre outros. Como consequência de muitos casos, temos o crescente aumento de adolescente em conflito com a lei no Brasil.

Percebe-se, portanto, que muitas vezes o adolescente é punido quando seus deveres não são cumpridos, mas não há uma punição do Estado ou responsáveis para os crimes que são cometidos diariamente contra as crianças e adolescentes do País.

É dever do Estado, por exemplo, cuidar para que as crianças e adolescentes tenham acesso a uma educação de qualidade e moradia digna, mas quando esses direitos são violados, não ganham repercussão nos meios de comunicação social, pelo contrário, só servem para contribuir para a construção de estereótipos dos adolescentes em conflito com a lei.

Porém o que percebemos é que os espaços que deveriam servir para a proteção e garantia dos direitos básicos, estão por fim excluindo essa parcela da população, deixando-os às margens de um mundo injusto e opressor. “Observamos que as crianças e os adolescentes do Brasil representam a parcela mais exposta às violações de direitos pela família, pelo Estado e pela Sociedade – exatamente o contrário do que define a nossa Constituição Federal e suas leis complementares.” (VOLPI, 2008:08).

No que se refere à educação, PAIVA (2009:01) ressalta que:

Seria impossível negar a importância da educação formal nas diferenças sociais, na exclusão social, que existe desde o inicio do Brasil colônia, e hoje, com a globalização, perpetua a残酷. Numa realidade no mínimo complexa, a escola que inclui é a mesma que exclui, a escola que faz desaparecer sonhos é a mesma que ainda se constitui como palco de esperança e de espera para os excluídos.

É importante refletir que infelizmente a escola cria seu padrão de aluno ideal, e desta forma, exclui tantos outros que estão fora desse perfil.

Fala-se muito em “alunos problemas”, mas não se vê um esforço de identificar e entender os tipos de problemas que estes alunos vivenciam cotidianamente e principalmente sobre as causas para tentar intervir, e assim se aproximar da dura realidade de tantos adolescentes.

Vale salientar que a Família é um espaço onde os adolescentes se relacionam no decorrer de sua vida, é nela que começamos a construir nossa identidade como sujeito desenvolvendo nossas habilidades, nossa identidade e personalidade de acordo com cada cultura vivenciada. Porém com a ruptura dos laços familiares, com os vínculos afetivos fragilizados, deixam os adolescentes a mercê de outras formas de aprendizado.

A desestruturação familiar, dentro de outros aspectos, “é uma das causas que levam as pessoas à rua, para fugir dos problemas que passam como a fome e a violência, acreditando assim, em princípio, na facilidade que ela dispõe a quem procura” (GRACIANI, 2005).

Obviamente que não podemos de maneira nenhuma retirar a responsabilidade da família em cuidar do adolescente, mas numa sociedade injusta e desigual, também não podemos excluir a responsabilidade do Estado em garantir condições mínimas de sobrevivência.

A aplicação das medidas sócio-educativas (advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviço a comunidade, Liberdade Assistida, Semi-Liberdade e Internação) aos adolescentes em conflito com a lei requer a existência e operacionalização de serviços e programas que vão desde os órgãos que compõem o atendimento inicial ao adolescente, autor de ato infracional, até a implementação de uma rede que dê sustentação às medidas restritivas e não restritivas de liberdade, em consórcio com a aplicação das medidas de proteção.

Portanto, devemos pensar no pós-cumprimento das medidas sócio-educativas, pois, o que observamos é que ao sair dela, o adolescente não tem mais nenhum acompanhamento, sendo na maioria de suas tentativas de retorno social e comunitário negadas, como o acesso à escola, à saúde, documentação básica. Isso ocorre porque a sociedade continua lhe vendo com preconceito, não acreditando na sua mudança e carregando consigo um medo de atender tal público.

Diante de tantas circunstâncias, alguns adolescentes, com muita dificuldade conseguem construir seus projetos de vida. Porém outros já saem das medidas com desejos de vingança e com uma revolta ainda maior, acreditando que o mundo da “liberdade”, sem responsabilidades e tendo a ilusão que a vida “fácil” das ruas e da criminalidade é à melhor saída para as suas vidas.

## O MNMMR E SUAS AÇÕES DE INCLUSÃO SOCIAL

O Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua - MNMMR é uma organização não-governamental, autônoma, fundada em 1985. Sendo constituída por uma rede de educadores sociais, colaboradores e uma rede de programas de educação social, que buscam juntamente com as crianças e adolescentes, conquistar e defender os seus direitos e deveres.

O mesmo veio a surgir através de incessantes lutas pela obtenção de uma Lei que garantisse os direitos das crianças e adolescentes em todo o território nacional. Com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA em 13 de julho de 1990, as atividades do MNMMR voltaram-se para a fiscalização das normas nele contidas; para a formulação das políticas públicas; para a sugestão de leis complementares a legislação e, principalmente, para o combate às várias formas de violência contra as crianças e adolescentes do Brasil (maus-tratos, conflitos com a lei, trabalho infantil, exploração sexual, extermínio e etc.).

A comunidade do Grande Lagamar, uma das comunidades que atua o MNMMR, segundo o Plano Estratégico do Lagamar - PEL (2006), "... possui uma população de aproximadamente 10.000 habitantes (Fig.1), tendo 65% deles jovens de 15 a 24 anos". Ele é dividido em três regionais de Fortaleza/Ce, sendo as regionais(Fig. 2) II, IV e VI,<sup>i</sup> e é cortado pelo o Rio Tauape, popularmente conhecido por canal do Lagamar.

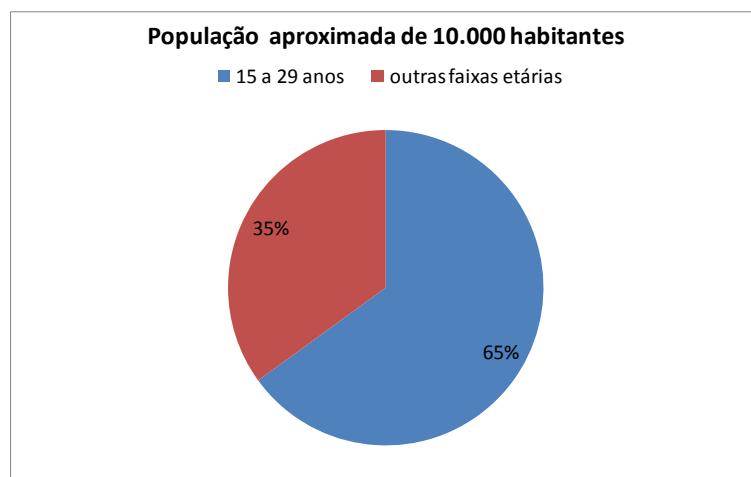


Fig. 1 – População aproximada da comunidade do Grande Lagamar.

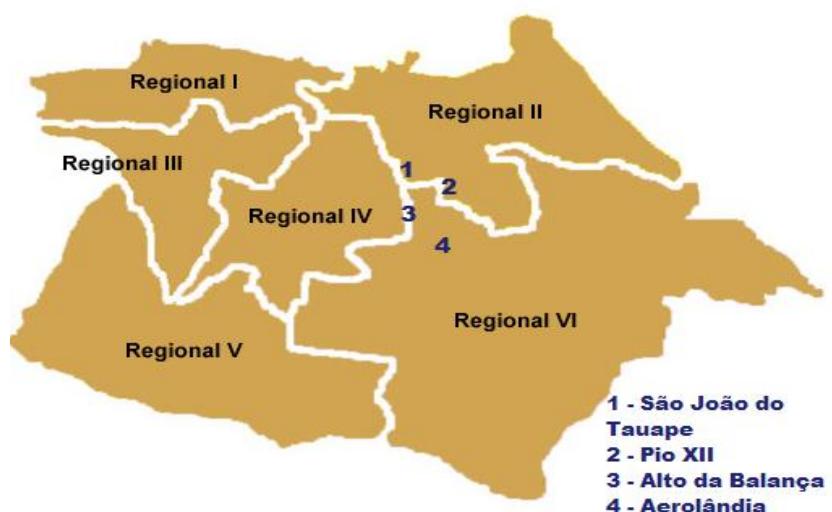


Fig. 2 – Fortaleza dividida por regionais.

O Grande Lagamar é marcado pelas principais características:

- Constantes enchentes e consequentemente perca da documentação básica;
- Grande número de domicílios sem saneamento básico adequado, abrigando muitas pessoas no mesmo domicílio, impossibilitando qualquer privacidade e condições de higiene;
- Aumento do tráfico de drogas;
- Entrada prematura de crianças e adolescentes usuárias de drogas lícitas e ilícitas;
- Alto índice de desemprego, culminando a ociosidade;
- Espaço de lazer privado e/ou longe da comunidade, sendo a calçada do canal e os bares o principal espaço de entretenimento;
- Meninas e meninos abusados e explorados sexualmente;
- Famílias com vínculos fragilizados e desestruturados;

Diante de tais problemáticas, o MNMMR foi construído através do sonho dos moradores do Grande Lagamar, tendo como visão a perspectiva de que os adolescentes têm seus direitos e deveres, e estes devem ser cumpridos e respeitados. Vindo a atuar em quatro linhas de ação: “conquista e defesa de direitos; organização de meninos e meninas; formação de educadores e interiorização; e fortalecimento” (MNMMR, 1995), nas quais a:

- Conquista e defesa de direitos: dividida em três áreas de atuação; o panorama legal, propondo leis em níveis municipal, estadual e federal; as políticas públicas, onde participam da formulação de políticas públicas através dos conselhos de direitos e das redes de atendimento; e a defesa contra as violações, no combate as diversas formas de violência.
- Formação de educadores: Com capacitações, estudos e pesquisas, buscando ações planejadas para reivindicar, pressionar e articular as políticas de atendimento a criança e ao adolescente.
- Interiorização e fortalecimento: procura a ampliação das ações para outras comunidades e municípios, fazendo uma articulação com diversos movimentos sociais e populares que tem princípios e áreas afins.
- Organização de meninos e meninas: é a principal linha de ação, é o espaço de atuação de crianças e adolescentes, onde eles podem debater a condição social, adquirir novos conhecimentos e elaborar soluções e alternativas para suas vidas. Eles são organizados através dos chamados “Núcleos de base”.

Os Núcleos de Base definem suas linhas e ações de acordo com a realidade de cada grupo e as mesmas são definidas pelos próprios adolescentes, na qual são os protagonistas da sua história.

São realizadas oficinas pedagógicas, com temas presentes na vida de cada adolescente, tais como drogas, educação sexual, meio ambiente, etc. Atividades culturais e esportivas, atuando com a arte educação

como o teatro, dança, percussão e Lazer, que proporcionam momentos de descontração e relaxamento, onde são frisados as relações interpessoais e o resgate da auto-estima.

Desta maneira, a partir desse interesse e busca por novas perspectivas, no resgate da auto-estima, que é pensado e realizado uma nova metodologia pedagógica para com este público, onde se procura desenvolver com adolescentes diversas habilidades que despertem para construção de seus projetos de vida e em alguns casos, para a (re) construção de laços familiares. GRACIANI destaca que:

Os projetos pedagógicos mais comuns têm sido: a alfabetização, o teatro, a música, o coral, a banda, a construção de brinquedoteca, o teatro de bonecos, etc., sempre com caráter transitório, para alavancar a crianças ou o adolescente de rua para outro projeto de vida, principalmente para ida à escola, à volta à família e à comunidade de origem.(2005:203-204)

Deste modo o MNMMR propõe e executa ações com os adolescentes em conflito com a lei, onde é mais representado através do Projeto Minha História...Minha Vida, onde realiza um acompanhamento atualmente com cerca de 100 adolescentes, que estão cumprindo ou que saíram recentemente de uma medida sócio-educativa, onde o objetivo não é livrá-los de suas responsabilidades e sim acompanhá-los em seus processos de julgamento, conscientizá-los a cerca de suas obrigações, responsabilidades e direitos, de forma que eles possam ter um aprendizado positivo com o ato que cometeu e que se tornem sujeitos e protagonistas de suas vidas.

A proposta pedagógica é embasada nos princípios da educação popular, viabilizada pelos chamados educadores sociais de rua e por ativistas dos direitos da infância e da adolescência. O desenvolvimento de atividades lúdicas é um dos esteios dessa proposta. (MNMMR, 1995:05).

Conforme GRACIANI, “A educação popular é a prática política mais decisiva para a transformação da sociedade. Estamos querendo assinalar que a Educação Popular tem limites: é na prática, entre outras, que lida com o conhecimento. Ela pode dar uma contribuição para que as classes populares consolidem e ampliem o seu próprio conhecimento.”

Neste sentido, podemos afirmar que para a realização de um trabalho educativo com adolescentes em conflito com lei se dá com as modificações e rupturas das relações sociais que permeiam os mesmos e através, dos educadores sociais que escutam, que conhecem a vida cotidiana dos seus educandos, podem assim, melhor compreender-lhos, orientando-os para seu processo de aprendizagem e desenvolvimento escolar, social e pessoal.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A Educação Popular exerce um papel significativo na sociedade, por que atua visando à transformação social, considerando principalmente aqueles que são excluídos desta sociedade, propiciando - lhes condições para sua libertação a partir das experiências vividas, como meio para a reflexão e construção do conhecimento na perspectiva de intervenção socioeconômica, cultural e política na vida de crianças e adolescentes das camadas populares.

Portanto podemos afirmar que a realização de um trabalho educativo e participativo com adolescentes em conflito com lei deve se basear no amor, na afetividade e na vontade de modificar as relações sociais.

Segundo FREIRE (2007) “... A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje...”.

Cabe destacar que para a realização deste trabalho social, a figura do Educador Social é essencial para o sucesso, pois o educador é que irá estimular e realizar estas atividades junto aos adolescentes em conflito com a lei. É ele que acolhe que ensina e aprende nas ruas, nas esquinas, buscando compreender a situação em que vivem e procurando junto com eles a mudança, para que façam parte ativamente da sociedade.

## **BIBLIOGRAFIA**

Estatuto da Criança e do Adolescente/ Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, Assessoria de Comunicação Social. – Brasília: MEC, ACS, 2005.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários a prática educativa. 36º edição. São Paulo. Paz e Terra, 2007.

GRACIANI, Maria Stela Santos. Pedagogia social de rua: análise e sistematização de uma experiência vivida. 5º ed. São Paulo: cortez / Instituto Paulo Freire, 2005.

MNMMR, 10 anos de Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua – 1985 á 1995. Ano: 1995  
Organizações Não Governamentais. Plano estratégico do Lagamar - PEL. Fortaleza-CE, 2006

PAIVA, Jacyara Silva de. Educação de rua: (im) possibilidades de inclusão. Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br/opiniao/opiniao.asp?entrLD=396> Acesso em: 15 dez 2009

\_\_\_\_\_ Pedagogia social, educação popular, as redes que se tecem em outro espaço educacional possível. Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=1175> . Acesso em: 10/02/2010

VOLPI, Mário (ORG.). O adolescente e o ato infracional. São Paulo. Ed. Cortez, 1997.

---

## **O LUGAR DAS BRINCADEIRAS INFANTIS NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: O QUE PENSAM AS PROFESSORAS**

Jacilene de Assunção França. Aluna do Curso de Pedagogia da Faculdade Maurício de Nassau. E-mail: [jacileneaf@yahoo.com.br](mailto:jacileneaf@yahoo.com.br)

### **Introdução**

Há muito que se sabe, por meio de estudos e pesquisas realizadas, que as brincadeiras exercem um papel indiscutível no desenvolvimento das crianças. Filósofos como Platão, Aristóteles, Quintiliano, Montaigne, Rousseau, Friedrich Froebel, entre outros, já destacavam a importância da brincadeira na educação de crianças. Conforme Kishimoto (2003), foi a partir dos estudos de Froebel que a brincadeira passou a fazer parte do centro do currículo da educação de crianças, e, pela primeira vez, elas brincaram na escola.

Para Froebel (2008), a brincadeira é o primeiro recurso no caminho da aprendizagem, ela não representa apenas diversão, mas um modo de a criança criar representações do mundo concreto e, assim, entendê-lo. Partindo desta concepção, percebemos que a importância das brincadeiras para o desenvolvimento dos pequenos vai além da diversão e prazer, pois elas auxiliam de modo significativo o processo de compreensão do mundo pela criança.

Piaget (1976), nessa mesma linha de pensamento, aponta que brincar deve ser o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança. Ele acredita que a brincadeira não é apenas uma forma de desafogo ou entretenimento para gastar energia das crianças, mas um meio em potencial que enriquece o desenvolvimento intelectual destas.

Bruner (apud KISHIMOTO, 1998), também reconhecendo tal importância, afirma que a brincadeira é uma situação privilegiada de aprendizagem infantil, em que o desenvolvimento pode alcançar níveis mais complexos.

Compreendemos, assim, com base nas visões de Froebel, de Piaget e de Bruner, que as brincadeiras contribuem preponderantemente para o processo de aprendizagens cada vez mais elaboradas. Sendo estas, portanto, componentes constitutivos imprescindíveis à formação das crianças.

---

Sobre o sentido do brincar para a criança, Benjamin (1984) nos diz que ela brinca e isso é o que a caracteriza. É da natureza de ser criança e, portanto, parte intrínseca do seu desenvolvimento. O brincar além de ser fonte de prazer e de diversão é, simultaneamente, fonte de conhecimento. São estas diferentes posições que nos levam a considerar o brincar uma atividade legítima e, por conseguinte, importante para a criança. Nesse sentido, uma prática educativa que se volta para as crianças deve valorizar o brincar no cotidiano da sala de aula.

É bem verdade que a temática *brincadeira infantil* vem sendo cada vez mais explorada por teóricos e estudiosos que pesquisam o desenvolvimento infantil e, por isso, temos hoje uma significativa produção teórica que afirma a relevância das brincadeiras na constituição dos processos de aprendizagem das crianças. Todavia, mesmo diante da disseminação de um discurso generalizado da “importância do brincar para a criança” (BRASIL, 2007, p. 34), presente na mídia e na publicidade produzidas para a infância, encontramos no contexto escolar esse elemento sendo bastante valorizado na educação infantil, em contrapartida, sendo considerada uma atividade de menor relevância nos anos iniciais do ensino fundamental, justificando a sua parca utilização neste.

Essa foi uma realidade que se tornou evidente para nós quando fomos realizar os Estágios Supervisionados I e II. Neles tivemos a oportunidade de vivenciar a realidade de uma turma de nível IV da educação infantil (crianças de quatro e cinco anos) e de uma turma do 1º ano do ensino fundamental (crianças de seis anos). A professora da turma de educação infantil via as brincadeiras como parte integrante da rotina de sua sala; assim, as crianças que compunham a turma desta professora estavam em contato constante com as brincadeiras, quer na sala, no parque ou nos corredores. Já a professora da turma do ensino fundamental trabalhava em todos os momentos da rotina de sua sala com atividades reduzidas a lápis e papel, as quais tinham como finalidade a alfabetização dos alunos; estes, por sua vez, ficavam nas mesinhas individuais, enfileiradas, horas e horas fazendo as atividades. O brincar destes alunos aflorava apenas na hora do recreio. Nessa segunda realidade, utilizamos propositalmente o termo *aluno* porque é assim que passam a ser consideradas as crianças que ingressam no ensino formal (BRASIL, 2007).

Diante desta constatação, e tendo em vista a nossa convicção de que o brincar é uma atividade estreitamente associada à criança, à infância e ao desenvolvimento infantil, e considerando ainda que a criança dos anos iniciais está vivendo a fase de sua segunda infância, ocorre-nos à pergunta: Por que as brincadeiras infantis não são concebidas com função pedagógica no 1º ano do ensino fundamental?

Com base no documento do MEC sobre as orientações para o Ensino Fundamental de nove anos (BRASIL, 2007), a diminuição dos espaços e tempos do brincar na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, assim como sua pouca valorização neste, é decorrente de uma falsa idéia que se tem de que a brincadeira é uma atividade oposta ao trabalho, e, por isso, menos importante no Ensino Fundamental, uma vez que não se vincula ao mundo produtivo, não gerando, assim, resultados. Ainda conforme o mesmo documento é esta concepção que vai acentuar cada vez mais a diminuição do tempo e do espaço destinado ao brincar à medida que as crianças avançam nos anos do ensino fundamental.

A partir da experiência vivenciada nos estágios, assim como influenciada pelos estudos realizados na graduação - os quais nos levaram a refletir sobre a importância das brincadeiras para o desenvolvimento pleno das crianças -, fomos impulsionadas e motivadas a pesquisar as brincadeiras infantis no âmbito do Ensino Fundamental. É salutar, neste momento afirmar que o direcionamento dessa pesquisa para o 1º ano foi motivado pela atual configuração do Ensino Fundamental com a ampliação da escolaridade mínima de oito para nove anos de duração, instituída pela Lei nº 11.274/06, que foi promulgada no dia 06 de fevereiro de 2006, a qual inclui a criança de seis anos de idade no então ensino formal (BRASIL, 2007, p. 5).

Com a promulgação da referida Lei, a criança de seis anos, que antes fazia parte da educação infantil, passa a fazer parte do ensino fundamental, mais especificamente no primeiro ano deste. De fato, sua entrada nesse nível de escolarização implica algumas mudanças na sua vida escolar. No entanto, é preciso considerar que diante desta ampliação não podemos correr o risco de tratar e ver esta criança de outra maneira. Devemos respeitar o seu tempo único e fundamental que é o tempo de ser criança.

Para Lima (2009), a criança de seis anos vive uma das mais complexas fases do desenvolvimento humano, nos aspectos intelectual, emocional, social e motor. Tal desenvolvimento só

---

será promissor se forem oferecidas condições qualificadas tanto pelo ambiente quanto pelos adultos que a cercam.

Em paralelo a essa visão, Winnicott (1975) reforça que o desenvolvimento do ser humano é um processo contínuo, tanto nos aspectos psíquicos, cognitivos, emocionais, corporais e relacionais. Assim ele enfatiza que se uma criança for privada do desenvolvimento pleno de qualquer um desses aspectos, ela poderá manifestar dificuldades pessoais à medida que cresça.

Diante do exposto acima, o qual é claro e enfático, afirmamos que não se deve perder de vista que as crianças de seis anos precisam ser atendidas nas suas necessidades básicas de aprender, de brincar, de explorar. Assim, o trabalho pedagógico também no 1º ano precisa levar em consideração a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira. Pois, através da brincadeira, a criança tem a oportunidade de explorar o meio ao seu redor; desenvolver - e testar – habilidades físicas (correr, pular); vivenciar funções sociais nas brincadeiras de faz-de-conta (ser médico, motorista, professor), imitar gestos e atitudes do mundo adulto, experimentar sensações, conhecer regras sociais e também criá-las.

A brincadeira assim constitui-se, a nosso ver, um recurso educativo fundamental para a criança, pois fornece a esta a possibilidade de ser um sujeito ativo e construtor do seu próprio conhecimento, desafiando o seu pensamento, provocando desequilíbrio e proporcionando-lhe descobertas e invenções, e não a memorização mecânica, enfatizada em muitas outras atividades (BRASIL, 2007).

Nesse sentido, esta investigação teve como objetivo analisar que espaço as brincadeiras infantis têm na prática docente de professores do 1º ano do Ensino Fundamental. Para isto, utilizamos como procedimentos metodológicos para o trabalho de campo a entrevista semi-estruturada, a qual foi realizada com três professoras de escolas públicas do município de Macaíba/RN e três professoras de escolas particulares do município de Natal/RN.

A entrevista se insere “como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada” (CRUZ NETO, 1994, p. 57). Além da entrevista, também recorremos à pesquisa bibliográfica, a qual nos forneceu a base teórica para subsidiar este trabalho e para analisar as respostas das professoras entrevistadas que, por sua vez, vão nos fornecer dados relevantes para o desvelamento da temática em foco neste estudo.

Acreditamos que a relevância deste trabalho reside no fato de possibilitar àqueles que se ocupam da educação de crianças uma abertura para discussões acerca da importância das brincadeiras infantis também no Ensino Fundamental.

### **O lugar das brincadeiras na sala de aula do 1º ano do Ensino Fundamental**

Como já mencionamos, neste texto, entrevistamos seis professoras de escolas públicas e particulares dos municípios de Macaíba/RN e Natal/RN, que trabalham em turmas do 1º ano do Ensino Fundamental. Para a preservação de suas identidades, neste trabalho, estas professoras são cognominadas de Vânia, Leila, Isa, Luci, Anita e Tânia. A entrevista realizada foi estruturada em torno de três temas motivadores que tinham a finalidade de nortear as falas das referidas professoras.

O primeiro tema procurava identificar as brincadeiras que as professoras vivenciaram na infância e como elas percebem hoje as contribuições do brincar para o desenvolvimento infantil. A intenção era fazer com que as professoras trouxessem à tona o sentido e a relevância que a brincadeira teve para elas; por conseguinte, passassem a refletir sobre sua importância na sala de aula.

O segundo tema abordava se as mesmas trabalhavam com brincadeiras infantis em suas salas; se sim, de que forma as incorporavam no trabalho pedagógico, e, ainda, se faziam relação das brincadeiras com os componentes curriculares do 1º ano. Com este tema, intentamos provocar nas professoras uma reflexão acerca do *lugar* que viam concedendo ao brincar em suas práticas.

Por fim, o terceiro tema buscava saber se as professoras solicitavam alguma forma de registro (desenho, texto individual, texto coletivo) após a realização de uma brincadeira, se a resposta fosse positiva, qual a relevância que ele tem para o processo de ensino e de aprendizagem. Nossa intenção era a de apreender se no trabalho das professoras estava subjacente alguma intencionalidade educativa com relação ao brincar.

---

A seguir abordaremos o que dizem as professoras sobre cada um dos temas lançados, ao mesmo tempo em que procedemos a uma análise sobre suas vozes entrelaçadas a nossa e as dos teóricos que tratam sobre os referidos assuntos, numa tentativa de clarificar os aspectos suscitados.

### **As brincadeiras na infância das professoras**

Todas as professoras disseram ter brincado na sua infância de diferentes brincadeiras, das quais elas mencionaram: *amarelinha, queimada, casinha, bolinha de gude, bambolê, carrinho de rolemã, passar anel, batata quente, esconde/esconde, tica/tica, pular corda, brincadeiras de roda, de bola, de boneca, pipa*. Diante das brincadeiras citadas pelas professoras, podemos constatar que há um aspecto em comum a considerar: todas podem ser inclusas no que Ivic e Marjanovic (apud KISHIMOTO, 2003) chamam de brincadeiras tradicionais. Para esses autores, a brincadeira tradicional é uma modalidade de brincadeira que faz parte da cultura popular, pois guarda a *produção espiritual de um povo em certo momento histórico*.

Kishimoto (2003) nos diz que não se conhece ao certo a origem dessas brincadeiras. Sabe-se apenas que são provenientes de práticas abandonadas por adultos, de fragmentos de romances, poesias, lendas, mitos e rituais religiosos. Prossegue afirmando que estas brincadeiras fazem parte da cultura infantil desde tempos passados podendo ser constatado numa gravura datada de 1560, de Pierre Bruegel, denominada de *jogos de criança*, a qual estampa aproximadamente 86 brincadeiras em voga na época.

Falando a respeito da importância do resgate das brincadeiras tradicionais pelas atuais gerações, Kishimoto (2003) mostra que a força delas se encontra no poder da expressão oral, pois, enquanto manifestação da cultura popular, elas têm a função de perpetuar a cultura infantil e de desenvolver formas de convivência social, além de garantir a presença do lúdico, da situação imaginária, e o estímulo para o desenvolvimento das crianças. Encontramos também na referida obra de Kishimoto que atualmente a discussão sobre a utilização pedagógica das brincadeiras tradicionais tem tido aporte das teorias psicogenéticas, como as de Piaget e Vygotsky, as quais mostram a proeminência das mesmas para a compreensão das relações sociais.

Por tudo que já dissemos, podemos dizer que as brincadeiras tradicionais são elementos culturais de grande valor formativo, e, por isso, precisam ser resgatadas no âmbito das escolas, uma vez que “o novo modo de vida dos tempos atuais impedem a transmissão oral das mesmas nos espaços públicos” (KISHIMOTO, 1998, p. 150). Resgatá-las significa, segundo Fantin (2000), manter viva a presença de um passado no presente.

Para as professoras Vânia, Tânia, Luci, Isa e Leila o brincar foi importante para elas, pois lhes proporcionaram diversão, prazer e alegria. E complementam dizendo que foram as brincadeiras que as possibilitaram viver a essência da infância. Percebemos através desta visão que as referidas professoras reconhecem a importância do brincar, contudo, apenas vislumbram sua dimensão lúdica. Concordamos com Kishimoto (1998) quando diz que a ludicidade é um ingrediente de liberdade e criatividade que impulsiona a dinâmica do brincar. No entanto, salientamos que o lúdico não deve ser o único aspecto a ser considerado no ato de brincar. Sobre esse aspecto, Smole, Diniz e Cândido (2000, p. 14) nos dizem que “o brincar é mais do que uma atividade lúdica, é um modo para se obter informações, respostas e contribuir para que a criança adquira certa flexibilidade, vontade de experimentar, buscar novos caminhos, conviver com o diferente, ter confiança, raciocinar, descobrir [...]”.

Desse modo, asseveramos que por meio da brincadeira as crianças podem interagir com o meio, com os objetos e com as pessoas ao seu redor; podem explorar o próprio corpo; fazer descobertas significativas; aprender a coordenar suas ações frente às ações das outras pessoas; aprender a planejar coisas e a testar hipóteses. Isto é, trata-se de uma atividade que possibilita à criança espaço para ensaiar, provar, explorar, interagir, descobrir; espaço esse que, por sua vez, se configura como força constante para as próprias necessidades de conhecimento e ação da criança. Vemos então que o brincar contribui para o desenvolvimento de hábitos e atitudes importantes para o convívio social e para o crescimento pessoal e intelectual dela.

---

Aportadas nas palavras de Smole, Diniz e Cândido (2000), explicitamos que as professoras não apostam no brincar enquanto atividade promissora para aprendizagens cognitivas, emocionais, corporais e sociais. As análises apontam que apenas a professora Anita reconhece a importância que o brincar tem para o desenvolvimento da criança ao afirmar que é por meio da brincadeira que esta “interage com o meio, conhece a si própria e ao outro, se socializa. Também através da brincadeira a criança sente-se estimulada a experimentar e a fazer aquilo que muitas vezes não pode fazer num contexto real”. Anita, em sua fala, também sinaliza dois aspectos relevantes do brincar: a construção da identidade e a diferenciação do outro. No tocante a esses aspectos, Smole, Diniz e Cândido (2000) nos dizem que se observarmos atentamente a criança brincando, constatamos que neste brincar está presente a construção de representações de si mesma, do outro e do mundo, numa complexa dinâmica em que comportamentos e hábitos vão sendo revelados e internalizados. Brincar torna-se assim um espaço privilegiado de constituição infantil.

Evidenciamos, ainda, outro aspecto ressaltado na fala de Anita, que o avaliamos como sendo uma das mais relevantes contribuições do brincar: a possibilidade de a criança vivenciar aquilo que não pode fazer na realidade. Para esta discussão, encontramos respaldo em Bruner (apud KISHIMOTO, 1998, p. 140), o qual nos mostra que a brincadeira oferece a criança oportunidades para experimentar comportamentos que em situações normais elas não materializariam pelo medo da punição. Assim ele sintetiza que “a brincadeira é [...] uma forma de o sujeito violar a rigidez dos padrões de comportamentos sociais”.

Bruner (apud KISHIMOTO, 1998) é muito enfático em destacar que, em virtude dessa possibilidade de violação das regras, a criança sente-se encorajada a se apropriar de elementos do contexto real, levá-los para a brincadeira e nela vivenciá-los; o que nos faz asseverar que, nessa atividade, a criança torna-se um ser sobremaneira ativo, uma vez que a ela é dada a oportunidade de reinterpretar das coisas, que lhe abre espaço para a invenção e a produção de novos significados, saberes e práticas. É nesse sentido também que Benjamin (1984) afirma que as crianças produzem cultura e são produzidas na cultura que se insere.

Em outras palavras, brincando a criança imita gestos e atitudes do mundo adulto, vivencia regras e experimenta sensações, tudo isso imersa numa atividade de constante produção. Brincar envolve processos de articulação entre a experiência, a imaginação, a realidade e a fantasia; entre o já dado e o novo, proporcionando assim o aprendizado de uma forma singular de relação com o mundo, marcada pelo distanciamento da vida comum, ainda que nela referenciada (BRASIL, 2007).

Como atividade humana, as brincadeiras podem se constituir para as crianças em modos de produção de conhecimento e recriação de experiência (WAJSKOP, 2007). É justamente na possibilidade de recriação que reside seu potencial. Ao interpor a realidade, a imaginação e a cognição, o processo criador desencadeia a reconstrução, a reelaboração e a redescoberta. Nesse sentido, o brincar se configura como um processo singular no qual a criança deixa suas marcas; vendo o que antes não via, percebendo o novo no velho, e vice-versa, fazendo conexões e associações que produzem novas leituras e que lhes possibilita ressignificar o mundo a sua volta.

### **As brincadeiras na sala de aula das professoras**

O segundo tema teve como principal foco de investigação identificar se as professoras trabalhavam com brincadeiras infantis em suas salas de aulas. Para não correr o risco de ofuscar toda riqueza presente na suas falas, optamos pela análise do que dizem cada uma das professoras. Iniciamos, então, pela fala de Isa. Esta professora relata que trabalha com brincadeiras em sua sala de aula. No entanto, vejamos o que está subjacente em seu relato:

Quando a criança entra no ensino fundamental se tem a preocupação com a questão da alfabetização desta criança. Por isso, tudo que é feito em sala de aula de certa forma tem

---

um direcionamento para essa questão. Assim, eu aproveito as brincadeiras de roda para trabalhar no sentido da alfabetização. As cantigas de roda são textos curtos e fáceis de as crianças decorarem. Com as letras das cantigas a gente trabalha a identificação de algumas palavras e também a questão da escrita. Geralmente eu trago a letra da cantiga num cartaz, trabalho a letra da música e depois a gente brinca de roda. Desta forma posso dizer que faço relação das brincadeiras com os componentes curriculares do 1º ano, pois tudo está relacionado a esta questão da alfabetização (ISA).

Notamos na fala de Isa uma ênfase na alfabetização das crianças. Torna-se clara a sua preocupação ao ressaltar o termo alfabetização três vezes em seu relato. Até seu próprio trabalho com as brincadeiras de roda se dá em função da alfabetização.

Diante disso, recorremos ao documento do MEC (BRASIL, 2007), o qual traz orientações relevantes para a inclusão da criança de seis anos de idade no ensino formal. A título de esclarecimento, o 1º ano do ensino fundamental de nove anos pode ser visto como uma possibilidade de qualificação do ensino e da aprendizagem da alfabetização e do letramento, pois a criança terá mais um ano para se apropriar desses conteúdos.

No entanto, o ensino nesse primeiro ano não deverá se reduzir a essas aprendizagens. É necessária uma reorganização das propostas pedagógicas das escolas no sentido de assegurar o pleno desenvolvimento das crianças de seis anos nas dimensões física, psicológica, emocional, intelectual, cultural e social, tendo em vista alcançar os objetivos do ensino fundamental, mas sem restringir a aprendizagem dessas crianças à exclusividade da alfabetização.

O próprio documento do MEC, elaborado para nortear reflexivamente o trabalho pedagógico do 1º ano, chama a atenção dos professores para privilegiarem um trabalho com as diferentes linguagens das crianças. Assim, o mesmo dá relevo e importância à brincadeira enquanto linguagem específica da criança ao mencionar que “a brincadeira torna-se essencial, pois nela estão presentes as múltiplas formas de a criança ver e interpretar o mundo” (BRASIL, 2007, p. 30).

Retomando a fala de Isa, percebemos que ela utiliza as brincadeiras de roda porque acredita que elas viabilizam um trabalho de alfabetização. Para Smole, Diniz e Cândido (2000) as brincadeiras de roda são atividades de grande valor educativo e se constituem em recursos relevantes para auxiliar as crianças a se socializarem e a conviveremumas com as outras. Ainda dentre os aspectos mais favoráveis destas brincadeiras, as autoras destacam que elas possuem uma particularidade única: o fato de as crianças estarem dispostas lado a lado e frente a frente, situação que favorece a lealdade, o companheirismo, a percepção do coletivo e do outro.

Ainda conforme as referidas autoras, brincar de roda contribui para o desenvolvimento de coordenações sensório-motoras; educa o senso do ritmo; proporciona contato sadio entre crianças de ambos os sexos; disciplina emoções como timidez, agressividade e prepotência; favorece o desenvolvimento da noção de tempo - através da sincronia entre movimento e música - e da noção de espaço, e possibilita trabalhar com seqüências através das letras e ritmos das cantigas de roda.

Tendo em vista o exposto acima, percebemos a riqueza que pode se configurar um trabalho mais consistente com as brincadeiras de roda. Nesse sentido, podemos dizer diante da fala da professora Isa que o trabalho desenvolvido por ela não tem contemplado as diferentes contribuições do brincar de roda.

A professora Luci, por sua vez, utiliza as brincadeiras na sala de aula apenas quando os alunos concluem suas atividades, antes do tempo previsto para o término da aula, com o intuito de evitar que eles se dispersem. Nessas circunstâncias, assim se expressa:

A gente brinca de roda, de esconder objetos, de batata quente, de imitar animais, de adivinhar coisas na brincadeira da força. As brincadeiras assim são incorporadas na minha sala nos momentos livres dos alunos. Eles gostam muito desses momentos, pois fazem de tudo para terminar logo a atividade. Eu acho que não faço relação das

---

brincadeiras com os componentes curriculares do 1º ano, pois todos estão muito relacionados à questão da aprendizagem de conteúdos (LUCI).

De antemão, é possível constatar na fala de Luci que ela não desenvolve propriamente um trabalho com brincadeiras, uma vez que aproveita as mesmas para entreter as crianças nas horas que não estão fazendo as atividades sistematizadas. Entrevemos no relato dela que as atividades que concorrem para a aprendizagem dos alunos são as atividades sistematizadas, e que somente ao término destas pode-se empregar a brincadeira. Todavia, esse emprego é concedido por Luci com o objetivo único de não deixar os alunos se dispersarem em sua sala de aula. Fato este que denota que ela tem conseguido enxergar apenas a dimensão lúdica do brincar, isto é, a possibilidade de entretenimento deste.

Reconsiderando o que Luci relatou no primeiro tópico, encontramos que ela vê a importância do brincar atrelada ao sentido de este proporcionar diversão e prazer para a criança. O que nos permite dizer que a visão dela é perceptivelmente materializada em sua prática pedagógica. Assumimos aqui a relevância do brincar para o desenvolvimento de diversas aprendizagens na criança, por isso não nos conformamos em restringir o brincar a uma atividade para divertir e entreter. Acreditamos que a brincadeira é uma força vital para o desenvolvimento infantil.

Os estudos da psicologia que estão subsidiados em uma visão histórica e social dos processos de desenvolvimento das crianças defendem que o brincar é um importante processo psicológico, sendo, por conseguinte, fonte de aprendizagem. Para Vygotsky (apud BRASIL, 2007), a utilização intencional de brincadeiras no processo pedagógico faz despertar na criança a curiosidade e o gosto de aprender cada vez mais, levando-a também a enfrentar os desafios que lhe são postos no caminho do desenvolvimento, possibilitando com isso a produção de conhecimentos. Assim sendo, o brincar não deve ser visto como uma atividade complementar, supérflua, ou até mesmo para “preencher horário”. Brincar não é puro divertimento. É uma atividade séria!

Todavia, temos algo a considerar em relação à fala de Luci. Por mais que não utilize um trabalho real com brincadeiras, esta professora permite que o brincar esteja presente na sua sala ainda que nos horários livres. E essa presença, mesmo não sendo intencional, é, apesar disto, significativa a nosso ver. Pois, de certa forma, as crianças podem se beneficiar com a presença desse brincar, quem sabe nas relações que são viabilizadas nas brincadeiras aí vivenciadas.

Sobre as brincadeiras na sala de aula a professora Anita, por sua vez, nos diz que:

Eu trabalho com as brincadeiras de faz-de-conta, estátua, coelhinho sai da toca, teia de aranha. No meu planejamento semanal, eu disponibilizo um momento da sexta-feira para as crianças brincarem das brincadeiras que mencionei. Mas, na maioria das vezes, elas trazem brinquedos de casa, dando preferência à brincadeira de faz-de-conta. Nestas brincadeiras, elas brincam com liberdade e autonomia, eu fico apenas observando e mediando as ações delas, e, nas outras brincadeiras, brinco junto com elas. Depois desse momento de brincadeiras, geralmente, eu peço as crianças para se sentarem no chão, em forma de círculo, e assim conversamos sobre o que gostaram ou não na brincadeira, o que poderia ser melhorado, entre outras coisas. Acredito que por meio dessa proposta de conversa posso fazer uma relação da brincadeira realizada com os componentes curriculares do 1º ano, pois sempre as crianças abordam assuntos dos mesmos (ANITA).

Um dos pontos que podemos destacar frente à fala de Anita e que consideramos que tem um grande potencial subjacente refere-se ao fato desta professora prestigiar o brincar livre das crianças, ou seja, a valorização do faz-de-conta. Isto é significativo porque o faz-de-conta se apresenta, por excelência, como uma atividade interna da criança, baseada no desenvolvimento da imaginação e da interpretação da realidade.

Através dessa brincadeira, a criança pode pensar em situações vivenciadas em outras circunstâncias, solucionar problemas de forma livre das pressões situacionais, trazer à tona emoções,

---

sentimentos. O faz-de-conta se constitui um espaço em que a mesma torna-se autora de seus papéis, dando às situações representadas o toque singular de sua interpretação.

Ao brincar de faz-de-conta, a criança imita, imagina, representa, comunica de uma forma específica que uma coisa pode ser outra. Deste modo, cabos de vassoura tornam-se cavalos e com eles as crianças cavalam para outros lugares; pedaços de pano transformam-se em belas roupas de príncipes e princesas das histórias infantis; caixas de papelão transformam-se em casas, armários. Ou melhor, não há o que não ganhe vida, nome e significado nesta maneira de brincar (BRASIL, 2007). O faz-de-conta funciona assim como um cenário, no qual as crianças tornam-se capazes não só de imitar uma situação como também de transformá-la.

Para Vygotsky (1987), brincar de faz-de-conta cria uma zona de desenvolvimento proximal ao permitir que as ações da criança ultrapassem o desenvolvimento já alcançado (desenvolvimento real), impulsionando-a a conquistar novas possibilidades de compreensão e de ação sobre o mundo.

A importância do faz-de-conta para o desenvolvimento da criança também é ressaltada em Freire (1994), o qual diz que para aprender a pensar é necessário, entre outras coisas, vivenciar o mundo da fantasia e do fazer-de-conta.

Nesse sentido, Anita, ao abrir espaço para o faz-de-conta, está permitindo que as crianças se desenvolvam no âmbito da cognição, da linguagem, da sociabilidade, além de estar contribuindo para o enriquecimento da identidade destas, haja vista a oportunidade de explorar e experimentar outras formas de ser e pensar, viabilizada nesta brincadeira, que possibilita a ampliação de concepções sobre as coisas, os objetos e as pessoas.

João Batista Freire (1994), apresentando ainda uma análise proeminente a respeito do faz-de-conta, diz que por meio deste brinquedo simbólico, a criança vive um sem-número de relações. Relações que, a seu ver, materializam, na prática, a fantasia imaginada, a qual retorna, depois desta prática, em forma de ação interiorizada, produzindo e modificando conceitos, incorporando-se às estruturas do pensamento. Isto é, nestas relações a ação vai e vem incessantemente da ação ao pensamento; modificando-se e aperfeiçoando-se em cada trajeto, numa tentativa de se tornar cada vez mais comprensível.

O referido autor também destaca que no brinquedo simbólico a criança desenvolve uma autonomia para decidir sobre o uso de seus recursos cognitivos. O que o faz afirmar que por meio desta autonomia a criança é levada a desenvolver o pensamento lógico de que necessita para resolver problemas como, por exemplo, os apresentados no processo de aprendizagem da leitura, da escrita e da contagem.

Em sua análise, Freire (1994, p. 44) chama a nossa atenção ao dizer que “quando uma criança começa a ler e escrever corretamente, [...], parece que tudo acontece de repente, num estalo, quase num passe de mágica”. No entanto, ele assevera que “[...] muito da matéria-prima necessária a essa construção se encontra [...] no faz-de-conta”. Diante das palavras de Freire, que por sinal são tão pertinentes na nossa discussão, podemos dizer que Anita, ao permitir a fruição do faz-de-conta, pode estar ajudando mais sua turma na tarefa da alfabetização do que as demais professoras entrevistadas.

Outro elemento enfatizado na fala de Anita, o qual merece destaque em nossa análise, diz respeito à questão da conversa que ela promove depois das brincadeiras realizadas. Enfatizamos porque consideramos a conversa - aquela que se reveste de intencionalidade - uma forma de os sujeitos participantes se exporem e solidificarem estruturas mentais, através de posturas que vão sendo configuradas nesta conversa.

Para Smole, Diniz e Cândido (2000), a oportunidade para conversar ao término de uma brincadeira permite às crianças conectar experiências pessoais com as dos colegas, refletirem sobre o significado das ações realizadas, e também ampliarem seu vocabulário e sua competência linguística. Ao propor uma conversa de forma orientada após uma brincadeira, o professor está possibilitando um momento privilegiado de reflexão, discussão, diálogo e intercâmbio de idéias. Dessa maneira, a conversa dirigida configura-se como momento de expressão e apropriação de conhecimentos; e por que não dizer um momento de aprendizagem. Neste sentido, a conversa que Anita sugere em sua sala, após as crianças brincarem, serve de espaço fértil para discussões e reflexões significativas.

Quanto ao brincar na sala de aula, a professora Leila assim se posicionou:

---

Eu já trabalhei algumas vezes com as cantigas de roda e com a brincadeira de amarelinha. Porém, não tenho um momento certo para incorporá-las na rotina da sala. Eu só proponho essas brincadeiras quando tenho oportunidade de aproveitá-las para alguma finalidade. Por exemplo, as brincadeiras que falei foram desenvolvidas de forma intencional para trabalhar a linguagem escrita ou aspectos relacionados à matemática. A relação que fiz dessas brincadeiras com os componentes curriculares do 1º ano foi com respeito à linguagem oral e escrita, aos números e a contagem (LEILA).

Assim como Isa e Luci, Leila também faz referência à utilização das brincadeiras de roda, com fins estritos ao trabalho com a linguagem. Além disso, ela destaca o trabalho com a brincadeira de amarelinha, o qual tinha como objetivo estabelecido trabalhar números e contagem.

Smole, Diniz e Cândido (2000) ao discorrer sobre a amarelinha, destacam que se trata de uma brincadeira que auxilia diretamente na organização do esquema corporal das crianças e que possibilita o desenvolvimento de noções de números, medidas e geometria. Para ela, os conceitos e habilidades do pensamento matemático que são envolvidos nesta brincadeira são: contagem, sequência numérica, reconhecimento de algarismos, avaliação de distância e de força, localização e percepção espacial, discriminação visual.

Freire (1994), por sua vez, revela que a criança que se orienta na brincadeira da amarelinha, deslocando-se para um lado, para o outro, para frente, usando as mãos, os pés, está expressando sua inteligência corporal, resultante das interações que realiza com seus recursos corporais e com os elementos do meio onde brinca. O mesmo autor complementa afirmando que a exigência cognitiva dessa brincadeira não se refere apenas à criança saltar de um espaço para outro, mas também ao ato de lançar a pedrinha num determinado lugar, solicitação essa que requer do indivíduo que brinca coordenações motoras finas muito importantes para a precisão da lateralidade.

Tendo em vista os argumentos dos referidos autores e o trabalho realizado por Leila com as brincadeiras, tanto as de roda quanto a de amarelinha, podemos dizer que esta professora não demonstra ter esse conhecimento sobre as referidas brincadeiras, percebemos isso nos objetivos que ela menciona em seu relato. As diversas habilidades que podem ser desenvolvidas nas brincadeiras de roda e de amarelinha não são contempladas em sua fala.

Podemos extrair ainda da fala da professora Leila que ela contempla a aprendizagem das crianças apenas num plano cognitivo, não a reconhecendo num plano corporal. O que também pode ser dito em relação às falas das professoras Isa, Vânia, Leila e Luci.

Entendemos que o professor do 1º ano não pode ser míope diante da dimensão corporal. A criança que está em sua sala não é apenas mente, mas também corpo. Esta precisa ser considerada como um todo, já que os aspectos cognitivos e corporais estão inter-relacionados. Esta não consideração do corpo é retratada em Freire (1994). O autor diz que tem sido comum na escola reservar à mente a quase totalidade das construções escolares; já o espaço para o corpo perde-se escondido dentro das salas de aulas. No entanto, ele diz que não dá para imaginar a criança como um ser de cabeça imensa e de corpo diminuto, um ser, por isso, deformado.

Segundo Gardner (apud SMOLE, 2000), a separação entre o mental e o físico, evidenciada pela tradição cultural, é respaldada na noção de que o que fazemos com o nosso corpo é um tanto menos especial diante daquilo que fazemos com nossa mente: as resoluções de problemas desempenhadas através do uso da lógica, do sistema simbólico, da linguagem. O mesmo afirma que essa dissociação entre corpo e mente é prejudicial quando na educação da criança. Por conseguinte, estando respaldadas na visão deste autor, almejamos que a criança ao ingressar nos anos iniciais do ensino fundamental possa ser contemplada como unidade humana integral.

Freire (1994) ressalta que Emília Ferreiro possivelmente concordaria com ele quando diz que de nada vale o enorme esforço para alfabetizar, se a aprendizagem não for significativa no plano corporal. Para este autor, entre os sinais gráficos de uma língua escrita e o mundo concreto, existe um mediador, às vezes esquecido, que é a ação corporal. Uma criança bloqueada no seu espaço de ação, em virtude da

---

ansiedade de pais, professores e escola por alfabetizá-la, acaba aprendendo a escrita e a leitura que lhe ensinam, mas, como consequência, poderá ter dificuldades em estabelecer, entre essa aprendizagem e o mundo, um elo de ligação.

Sobre esse aspecto, entendemos que a dimensão corporal não pode, de forma alguma, estar ausente no contexto do 1º ano, uma vez que não há aprendizagem que se configure sem o envolvimento do plano corporal.

A professora Vânia, por sua vez, embora afirme que já trabalhou com brincadeiras de roda, reconhece que precisa trazê-las com mais freqüência para o cotidiano da sala de aula. Ela assim se expressa sobre como desenvolve as brincadeiras:

Eu introduzi as brincadeiras de roda para, assim, trabalhar a escrita dos alunos. Ainda não consegui incorporar de fato um trabalho com brincadeiras, porque a preocupação da escola e dos próprios pais com a aprendizagem dos alunos passa a cobrar demasiadamente do professor e acaba por esmagar um trabalho como esse. Aonde minha filha estuda a professora de vez em quando trabalha com brincadeiras, mas já ouvi vários pais reclamarem dizendo que os alunos vão para escola estudar e não brincar. A relação que fiz com os componentes curriculares do 1º ano quando realizei o trabalho com as brincadeiras de roda foi à questão da cultura infantil e a questão da alfabetização (VÂNIA).

Vemos que as brincadeiras de roda são ressaltadas também no trabalho pedagógico da professora Vânia. Porém, assim como as professoras Isa, Luci e Leila, ela incorpora estas brincadeiras com propósito único de servir ao trabalho com a linguagem escrita.

A professora Vânia revela com muita inquietação que ainda não conseguiu incorporar de fato um trabalho com brincadeiras e menciona que o motivo disso é a preocupação da escola e dos pais com a aprendizagem das crianças. Pelo que vemos essa professora não tem ciência que a brincadeira pode ser uma forte aliada no processo de ensino e aprendizagem. Brincar não é uma atividade que se dá à parte ou à margem da aprendizagem. Brincar é um espaço de aprendizagem como nos lembra Vygotsky (1987).

Percebemos, através de sua fala, a cobrança advinda da escola para se priorizar as atividades escolares sistematizadas consideradas importantes à aprendizagem das crianças. Nesse sentido, é cabível dizermos que nem a professora Vânia nem a escola em que trabalha vislumbram que o trabalho do 1º ano pode ser mais significativo por meio da valorização do brincar.

Sobre isto encontramos no documento Ensino Fundamental de nove anos (BRASIL, 2007) que até mesmo no então recente 1º ano do ensino fundamental tem-se preservado a seriedade das atividades escolares sistematizadas, em detrimento das atividades consideradas menos sérias, dentre elas, lastimavelmente, encontram-se as brincadeiras; isto porque a escola as considera menos produtivas e, além disso, considera que as mesmas provocam algazarra entre as crianças, elemento esse geralmente contido no âmbito de uma escola formal.

Wajskop (2007) explica que esse posicionamento é a expressão de uma crença de que o brincar é uma atividade de pouco valor intelectual, assumindo frequentemente, tanto no contexto escolar quanto no familiar, a significação de oposição ao trabalho, este sim atrelado à dimensão cognitiva. Falando sobre a escola que assim procede, a referida autora diz que o trabalho pedagógico desta volta-se unicamente para a escolarização precoce, com atividades reduzidas a lápis e papel, com fins voltados à alfabetização ou à numeração, em que se fazem presentes a rigidez dos horários e da distribuição das atividades e as rotinas repetitivas.

Neste sentido, Benjamin (1984) faz uma crítica ao que ele chama de pedagogização da infância e faz cada um de nós pensarmos que não é admissível trabalhar com crianças sem, contudo, privilegiar o brincar.

Desta forma, afirmamos frente à realidade da escola da professora Vânia que, apesar de toda produção teórica já acumulada, afirmando a importância da brincadeira na constituição dos processos de

---

desenvolvimento e de aprendizagem, ainda há a predominância da idéia da brincadeira associada à atividade que se contrapõe ao trabalho escolar.

Chateau (apud KISHIMOTO, 2003, p. 21), numa linha de pensamento que estabelece um estreito vínculo entre brincadeira e trabalho escolar, vê o brincar como uma espécie de “vestíbulo do trabalho”, uma porta aberta que prepara não para uma profissão em especial, mas para a vida adulta. Para esse autor, quando o brincar associa-se à perspectiva de trabalho, apreende-se daí um brincar educativo destinado a estimular o interesse, a descoberta e a reflexão.

A professora Vânia também menciona um aspecto que é fundamental ser privilegiado no 1º ano, refere-se à valorização da cultura na sala de aula, a qual não foi destacada em nenhuma das falas das demais professoras. Aprendemos com Paulo Freire (1979) que educação e pedagogia dizem respeito à formação cultural. Portanto, o trabalho pedagógico precisa favorecer a experiência com o conhecimento científico e também com o conhecimento cultural. Nesse sentido, o brincar aparece pertinentemente como experiência de cultura, como patrimônio cultural fruto das ações humanas transmitidas ao longo dos tempos e como forma de ação que cria e transforma significados sobre o mundo.

Por isso, concedemos grande importância ao brincar, dado que se constitui uma experiência de cultura relevante em todo o percurso de vida de qualquer ser humano, devendo assim ser garantido não apenas na educação infantil, mas também no ensino fundamental.

Contrária às demais falas das professoras entrevistadas, Tânia afirma categoricamente que não desenvolve nenhum tipo de brincadeira em sala de aula. Para justificar sua atitude, argumenta que é por causa da “quantidade de coisas que tem de ser trabalhada no 1º ano. A alfabetização dos alunos que entram no ensino fundamental é algo com que me preocupo bastante. Eu acredito que um trabalho assim só é viável na educação infantil” (TÂNIA).

Percebemos mais uma vez a alfabetização sendo um ponto predominante no trabalho do 1º ano. Trata-se, assim como nos mostra Freire (1994), de uma neurose de fixar todo o trabalho que se volta para crianças apenas na alfabetização. Porém, na fala de Tânia esse elemento ganha uma nova roupagem. Desta vez a alfabetização torna-se um empecilho para a realização de um trabalho com brincadeiras. Sugeríamos a essa professora a revisão das contribuições do brincar para a criança.

A alfabetização é um processo longo e complexo. Para que uma criança seja alfabetizada é preciso que ela seja envolvida concomitantemente num processo de conquistas no campo cognitivo, afetivo, motor e social. Assim, nessa tarefa de alfabetização o professor deve investir substancialmente numa proposta que concorra para o desenvolvimento nos referidos campos. Proposta essa que conte cole o envolvimento emocional, a exploração, a exercitação, o domínio dos movimentos corporais, o estímulo à representação mental, o desenvolvimento do raciocínio lógico, da memória, da percepção sensorial, da capacidade de concentração. Tais habilidades darão suporte necessário para a criança conquistar o domínio da leitura e escrita. Para tanto, a proposta que acreditamos contemplar o desenvolvimento destas habilidades é aquela que integra e valoriza a brincadeira como recurso proeminente numa sala de aula. Brincar, como vimos, favorece a reflexão, e, portanto, instiga o pensamento. E é pensando que a criança vai se apropriando do sistema da linguagem.

O que queremos dizer com isso, tendo em vista a perspectiva de alfabetização que assumimos, é que não é suficiente ensinar a criança a codificar e a decodificar palavras. De que vale saber ler e escrever se não se sabe pensar! (FERREIRO, 1985). É necessário que o professor do 1º ano, mesmo aquele que tem o seu trabalho voltado quase que exclusivamente para a alfabetização, tenha ao menos a preocupação de oferecer à criança mecanismos para ela aprender a pensar.

O processo de alfabetização estabelece suas bases quando a criança está manipulando e explorando objetos, descobrindo suas propriedades; quando está imitando alguém, quando reproduz - à sua maneira - o que viu, sentiu, experimentou e conheceu; quando dá nome as coisas que estão a sua volta; quando classifica e ordena coisas; quando tem oportunidade de ouvir, contar e dramatizar histórias, conversar, expor pontos de vistas; enfim, oportunidades que lhes permite construir as operações mentais que antecedem o ato de ler e escrever. Assim, torna-se visível que o trabalho de alfabetização não precisa estar desvinculado do prazer, da fantasia e da brincadeira.

Então, como que uma professora se ocupa da alfabetização das crianças e não engloba nesse processo o ato de brincar, tão imprescindível ao alcance da mesma. Constatamos, no caso da professora

---

Tânia, que ela apreende a alfabetização no tocante ao domínio da leitura e escrita, não percebendo assim a amplitude na qual esta está imersa. Aqui se torna pertinente a contribuição de Emilia Ferreiro (1995) quando assegura que por trás da mão que pega o lápis, dos olhos que olham, dos ouvidos que escutam, há uma criança que pensa.

Sobre a visão da professora Tânia a respeito do trabalho com brincadeiras ser mais viável na educação infantil, consideramos importante haver a superação desta visão, pois Cecília Goulart (in BRASIL, 2007) esclarece que pela sua experiência a criança de seis anos encontra-se no espaço de interseção da educação infantil com o ensino fundamental. A mesma argumenta dizendo que é importante que não haja rupturas na passagem de um nível para o outro, mas que haja continuidade dos processos de aprendizagem e das ações empregadas pelos professores.

Ainda, conforme o então documento do MEC (BRASIL, 2007) a inclusão da criança de seis anos no ensino fundamental implicará no diálogo entre este e a educação infantil. Diálogo que venha garantir às crianças tanto da educação infantil quanto do ensino fundamental serem atendidas nas suas necessidades - entre elas, a de aprender e a de brincar - e aos professores, de ambos os níveis, saberem lidar com estas crianças como crianças e não somente como estudantes. Daí sugerimos à professora Tânia a compreensão de que a brincadeira se constitui um excelente recurso na prática educativa em ambos os níveis.

Nessa perspectiva, defendemos tão somente que o trabalho pedagógico deste e daquele nível precisa levar em consideração a singularidade das ações infantis e, por conseguinte, o direito à brincadeira e à produção cultural.

### **As brincadeiras e os registros das crianças**

O terceiro e último tema da entrevista que realizamos com as professoras, tratava do uso de alguma forma de registro pelas crianças após a realização de uma brincadeira. Além disso, procuramos identificar qual a importância que as professoras atribuíam aos registros feitos por seus alunos. Antes queremos deixar claro que acreditamos que o registro, sob qualquer forma, é um instrumento de reflexão e avaliação para o trabalho do professor, e uma estratégia de comunicação de idéias e de reflexão sobre uma dada atividade para as crianças.

As análises apontam que cinco das seis professoras entrevistadas utilizam o registro após a realização de uma brincadeira. Apenas a professora Tânia não o utiliza, pois como já vimos, ela não trabalha com brincadeiras. Em síntese, as formas de registro utilizadas pelas professoras, assim como a importância que as mesmas facultam a estes, são destacadas a seguir.

A professora Isa solicita desenho (na maioria das vezes) ou texto coletivo (neste, ela exerce a função de escriba). A mesma vê o registro como forma de sistematização da brincadeira.

A professora Anita propõe escrita individual (na maioria das vezes) ou texto coletivo (feito pelas próprias crianças). Após o registro, ela realiza a socialização oral do mesmo para assim abordar e problematizar, diante do grupo, aspectos relacionados à linguagem e à matemática, além de servir para resolver conflitos, discutir regras e também criá-las. Para ela, o registro é importante porque se constitui uma oportunidade de a criança expressar o que foi internalizado, e uma possibilidade de o professor perceber as aprendizagens realizadas pelas crianças e, assim, dar continuidade ao seu trabalho partindo das apreensões desses registros.

A professora Luci sugere a escrita individual para as crianças registrarem o que brincaram, com que brincaram, as dificuldades e as facilidades encontradas na brincadeira. Para ela, a importância do registro refere-se à familiarização com a escrita.

A professora Leila solicita escrita individual, e às vezes, texto coletivo (feito pelas crianças). Desta forma, ela acredita estar estimulando a criança a escrever, mesmo não fazendo ainda de forma convencional, sendo os mesmos importantes porque por meio deles ela pode perceber os avanços dos alunos.

A professora Vânia, quando trabalhou com as cantigas de roda, solicitou uma escrita individual. Para ela, esse registro foi importante porque estimulou a escrita das crianças.

---

Vemos nesta síntese dos relatos das professoras que quase todas apontam a utilização do registro com a finalidade de estimular a escrita. Isso é perceptível, nas falas de Isa, Leila, Vânia e Luci, quando comentam que o registro é importante para familiarizar a criança com a escrita, estimular a mesma a escrever e sistematizar a brincadeira. Percebemos que os registros não são utilizados como instrumentos de análise posterior, nem como recursos para apreender as percepções das crianças em relação à atividade realizada.

É preciso considerar aqui que o registro pode possibilitar mais do que o mero exercício da escrita pela criança. Podemos perceber isso em Smole, Diniz e Cândido (2000) quando discorrem sobre os diferentes tipos de registros.

O registro oral possibilita a criança expressar seus modos próprios e singulares de pensar, conectar a sua linguagem e o seu conhecimento com o grupo no qual está inserido (SMOLE, DINIZ, CÂNDIDO; 2000). Nesta forma de registro, o professor tem um papel preponderante na mediação das falas das crianças e na estimulação do diálogo, de modo que elas sejam impulsionadas a fazerem relações e associações diante das falas que vão se expressando.

As autoras acrescentam que o desenho e a escrita individual são recursos relevantes para auxiliar a criança a registrar o que fez e o que foi significativo, e tomar consciência de suas percepções. Trata-se de registros que servem para documentar as vivências e os pensamentos desencadeados a partir das ações realizadas.

Um ponto que merece destaque é que a professora Isa não solicita a escrita individual como registro de uma atividade porque, segundo ela, a maioria dos alunos ainda não sabe escrever corretamente. No entanto, diante da concepção de alfabetização que temos assumido a escrita individual deve ser explorada também pelo professor do 1º ano, mesmo que os alunos ainda não saibam escrever convencionalmente. A criança aprende a escrever fazendo-o da forma como sabe, escrevendo de próprio punho (BRASIL, 2002). Esta escrita pode se constituir uma estratégia significativa tanto para a criança quanto para o professor. Para a criança, porque ela seráposta diante da situação-problema de pensar sobre o funcionamento do sistema de escrita. Para o professor, porque tem a oportunidade de fazer intervenções pedagógicas necessárias e adequadas para a aquisição da escrita.

Por fim, falamos sobre o texto coletivo, que pode ser tomado de duas maneiras. Aquele que é construído pelas próprias crianças num clima de trocas de experiências e intercâmbio comunicativo, no qual cada uma delas dá sua parcela de contribuição para a elaboração do mesmo. E aquele que é elaborado pela professora - que assume um papel de escriba - tomando como ponto de partida às falas das crianças, contudo chamando a atenção destas para a estrutura do texto, negociando significados, propondo discussões sobre a organização das idéias. Smole (2000) aponta como necessária a leitura do texto, ao final de sua elaboração, para que as crianças possam retomar o que foi relatado.

De nossa parte, acreditamos ser muito pertinente o professor fazer uma reflexão sobre os registros das crianças. Eles não devem ser solicitados somente para estimular a escrita ou para sistematizar uma brincadeira, mas precisam ser tomados enquanto recurso que transporta formas singulares de pensar.

### **Apontando algumas conclusões**

Neste artigo, sintetizamos reflexões sobre o que pensam as professoras a respeito do *lugar* das brincadeiras infantis no 1º ano do Ensino Fundamental, a partir de três temas. A análise das fontes permitiu constatar que em relação às *brincadeiras na infância* todas as professoras mencionaram que brincaram, mas a maioria reconhece a relevância do brincar apenas pelo fato de ter proporcionado alegria e prazer. Somente a professora Anita tem uma visão diferenciada do brincar ao mencionar sua importância para o desenvolvimento da criança no que concerne a construção da identidade e a interação com o meio e com o outro.

No que se referem às *brincadeiras na sala de aula*, nossas análises permitiram constatar que o espaço que vem sendo dado às brincadeiras infantis no 1º ano do ensino fundamental, para a maioria das professoras entrevistadas, é restrinido à operacionalização do trabalho com a alfabetização. Além disso,

---

não se visualiza um trabalho organizado e orientado frente às falas das professoras sobre o brincar e sua relação com os componentes curriculares.

Todavia, a prática da professora Anita, ao contrário das demais professoras, contempla e privilegia uma forma de brincar pertinente ao 1º ano, a qual se constitui um recurso importante para o desenvolvimento das crianças de seis anos de idade. É interessante considerar ainda que, de acordo com seu relato, Anita demonstra coerência diante do seu dizer e fazer, isto é, sua visão sobre o brincar se materializa em sua ação na sala de aula.

Por fim, em relação às *brincadeiras e os registros das crianças*, a maioria das professoras afirmaram que propõe a criança que façam seu registro após a brincadeira, mas apenas por acreditar que contribui para exercitar a escrita. Ou seja, elas não conseguem perceber a potencialidade que há no registro como um importante instrumento para o professor avaliar as aprendizagens dos alunos e para apreender as percepções das crianças em relação à atividade realizada.

Diante dos resultados advindos das vozes das professoras, voltamos novamente a enfatizar que é preciso no 1º ano do ensino fundamental, garantir a criança um espaço propício para seu crescimento integral, no qual ela se desenvolva e, ao mesmo tempo, possa viver com intensidade o seu tempo único de infância. Acreditamos que um trabalho nessa perspectiva só é possível ser desenvolvido quando o professor tem clareza dos objetivos a serem alcançados e do que pode ser aproveitado em uma determinada brincadeira, ou seja, as diferentes possibilidades que podem ser esgotadas nesta. Para tanto, o professor necessita instigar e, ao mesmo tempo, coordenar as ações das crianças; tentar discernir, durante a realização da atividade, novas possibilidades que podem se abrir à turma, orientando as crianças de forma que elas se aproximem dos objetivos traçados e que se sintam estimuladas na busca por novos conhecimentos.

Queremos ainda expressar nosso imenso desejo de que os pais venham reconhecer o valor educacional das brincadeiras e, assim, apóiem os professores que as utilizam na sala de aula. Do mesmo modo chamamos a atenção dos diretores, coordenadores pedagógicos e de todos os membros da escola que influem nas decisões sobre o currículo para também reconhecerem urgentemente a importância do brincar para a criança. Justificamos esse nosso desejo abordando pertinente Kamii e Devries (1991), as mesmas afirmam que as crianças aprendem bem mais em brincadeiras do que em muitas lições e atividades mimeografadas. As referidas autoras convidam, sobretudo, a nós, professores, a refletir que por trás dos objetivos engessadamente estabelecidos pela escola encontra-se um ser que acima de tudo é curioso, ativo, criativo, ansioso por novas experiências de interação e exploração.

Por fim, queremos dizer que, no tocante a investigação realizada, a contribuição desta pesquisa emerge juntamente com o vislumbrar de uma necessidade urgente de reorganização curricular que tenha como ponto de partida o ser criança e suas singularidades; e que, por conseguinte, venha privilegiar no cotidiano escolar do primeiro ano do ensino fundamental a brincadeira como importante recurso educativo e pedagógico.

## Referências

- BENJAMIN, Walter. **Reflexões:** a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Sumus, 1984.
- BRASIL. Ministério da Educação e do desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular para Educação Infantil.** Brasília: MEC / SEF, 2002.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do desporto. Secretaria de Educação Fundamental.
- Ensino Fundamental de nove anos:** Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2 ed. Brasília: MEC/SEF, 2007.
- CRUZ NETO. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 20. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 51-66.
- FANTIN, Mônica. **No mundo da Brincadeira:** Jogo, brincadeira e cultura na Educação Infantil. Florianópolis, Cidade Futura, 2000.
- FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização.** São Paulo: Cortez, 1985.

- 
- FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro:** teoria e prática da educação física. São Paulo: Scipione, 1994.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FROEBEL, Friedrich. O formador das crianças pequenas. In: **Revista Nova Escola.** Edição especial. São Paulo: Editora Abril, julho / 2008.
- GOULART, Cecília. A organização do trabalho pedagógico: Alfabetização e letramento como eixos norteadores. In: BRASIL. Ministério da Educação e do desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Ensino Fundamental de nove anos:** Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2 ed. Brasília: MEC/SEF, 2007.
- KAMII, C., DEVRIES, R. **Jogos em grupo na educação infantil:** implicações da teoria de Piaget. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.
- KISHIMOTO, T.M. **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira, 1998.
- \_\_\_\_\_. **O jogo e a educação infantil.** São Paulo: Pioneira, 2003.
- LIMA, Elvira Cristina de Azevedo. **A utilização do jogo na pré-escola.**  
Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_10\\_p024-029\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_10_p024-029_c.pdf)>. Acesso em: 15 set. 2009.
- PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança.** 2 ed. Tradução. Por Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- SMOLE, Kátia Stocco, DINIZ, Maria Inez, CÂNDIDO, Patrícia. **Brincadeiras infantis nas aulas de matemática.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. (coleção matemática de 0 a 6).
- \_\_\_\_\_. **A matemática na educação infantil:** a teoria das inteligências múltiplas na prática escolar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola.** São Paulo: Cortez, 2007.
- WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade.** Rio de Janeiro: Imago, 1975.

---

## **AMBIENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÃO E RE-SIGNIFICAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA.**

Kilvia Bezerra Silva

Graduada em Economia Doméstica - UFC

[kilviabs@gmail.com](mailto:kilviabs@gmail.com)

### **INTRODUÇÃO**

Nas últimas décadas, a qualidade e organização do atendimento às crianças em creches e pré-escolas têm sido assuntos amplamente discutidos no âmbito educacional.

No Brasil, muitos foram os avanços em especial na conquista dos direitos que chegaram a modificar de fato o cotidiano das instituições que atendem a criança pequena. Como exemplo podemos citar a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996.

Como afirma Campos, Rosemberg e Ferreira (1993, p. 17) “pela primeira vez na história uma constituição faz referências a direitos específicos das crianças, que não sejam aqueles circunscritos ao âmbito do direito da família”. É a Constituição Federal de 1988 que define como direito da criança e dever do Estado o atendimento em creche e pré-escola.

O Estatuto da Criança e do Adolescente Lei 8069/90 por sua vez, concretiza as conquistas dos direitos das crianças ao transferir aos municípios a questão da infância e do adolescente, esperando que o aumento do número de vagas se expandisse sem que houvesse defasagem na qualidade do atendimento (FARIA, 1997).

Estabelece-se ainda, no Art. 29º, Seção II, Capítulo II, Título V, da LDB, Lei 9394/96 que “a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996). Segundo Oliveira (2002), esta conquista “tira as crianças pequenas pobres de seu confinamento em instituições vinculadas a órgão de assistência social”.

Entretanto, devido à forma como se expandiu, com precariedade de investimentos técnicos e financeiros, a qualidade da Educação Infantil em nosso país ainda apresenta padrões inadequados. Alguns dos problemas comumente encontrados são: insuficiência e inadequação dos espaços físicos, equipamentos e materiais; separação entre as funções de cuidar e educar; a inexistência de currículos ou propostas pedagógicas que orientem o cotidiano da prática pedagógica (BARRETO, 1998).

Nesse sentido, o ambiente passa a ser visto na Educação Infantil como elemento fundamental, como um “terceiro educador” (GANDINI, 1999) e dessa forma adquire destaque nos mais variados tipos de discurso. Isso nos leva a refletir como o ambiente contribui para a organização de práticas educativas de qualidade.

A voz da professora é aqui considerada uma vez que acreditamos que os professores são agentes ativos tanto do seu próprio desenvolvimento como do funcionamento das escolas, vendo estas como uma organização a serviço da formação dos educandos (ALARÇÃO, 1996).

Este artigo foi extraído de um trabalho de conclusão de curso de graduação, desenvolvido em uma escola particular de Fortaleza no decorrer do segundo semestre de 2009 que buscou

---

analisar a rotina de uma turma com crianças entre 4 e 5 anos de idade visando contribuir para uma reflexão acerca da qualidade na Educação Infantil.

Para efeitos deste artigo, o foco encontra-se nas reflexões construídas sobre a importância da organização do ambiente para o desenvolvimento de práticas educativas de qualidade.

## DE OLHO NO AMBIENTE

Um ambiente é um sistema vivo, em transformação. Mais do que o espaço físico, inclui o modo como o tempo é estruturado e os papéis que devemos exercer, condicionando o modo como nos sentimos, pensamos e nos comportamos, e afetando dramaticamente a qualidade de nossas vidas. O ambiente funciona contra ou a nosso favor, enquanto conduzimos nossas vidas (GREENMAN, 1988, p. 5 apud GANDINI, 1999, p. 156).

Segundo Oliveira (2002, p. 192) “todo contexto ambiental é um sistema de inter-relações dos vários componentes físicos e humanos que dele participam”. Dessa forma, o espaço acaba por refletir de muitas formas a cultura das pessoas que dele compartilham, revelando inclusive camadas distintas dessa influência cultural (GANDINI, 1999).

Os ambientes que hoje caracterizamos como específicos para a Educação Infantil foram sendo diferenciados nos últimos séculos pelas instituições que buscavam um espaço social exclusivo para as crianças. Estes espaços sofreram influência arquitetônica principalmente da escola, salas de aula do ensino fundamental no caso das crianças maiores, assim como dos hospitais, para as creches (BARBOSA, 2006).

Sendo assim, nenhum ambiente é neutro em relação a seu impacto sobre o desenvolvimento humano e sem exceção, todo ambiente é um espaço organizado a partir de alguma concepção educacional (OLIVEIRA, 2002).

Para Gandini (1999) o ambiente necessita ser flexível e permanentemente atualizado e modificado a fim de contribuir para a construção de conhecimentos.

O espaço físico da instituição de Educação Infantil pode favorecer maior ou menor oportunidade para interações e, portanto, é preciso que haja:

presença de espaços físicos variados e estimulantemente decorados para a execução de diferentes atividades e que contém com equipamentos e mobiliários adequados. Neles é necessário a observância de exigências técnicas quanto ao tamanho, ventilação, som e iluminação dos aposentos. Não devem existir barreiras arquitetônicas para os deficientes físicos e há necessidade de adaptação dos espaços para garantir a inclusão de crianças com necessidades especiais nas turmas regulares (OLIVEIRA, 1998, p. 91).

Atualmente, encontra-se bastante difundida para organização das classes de crianças maiores, 3 a 6 anos, a divisão em áreas diversificadas ou cantinhos – o dos blocos, da dramatização, das artes, dos jogos da leitura dentre outros. Constituem áreas delimitadas, semi-abertas, com abertura para passagem de pessoas que devem comportar pelo menos seis crianças de maneira confortável.

Os cantinhos devem ser delimitados por móveis baixos, cortinas ou divisórias, possibilitando que cada grupo se concentre em suas atividades. É ainda fundamental que haja diversidade de objetos organizados, rotulados e que variem durante o ano (PANIAGUA e PALACIOS, 2007).

---

Para Oliveira (2002), tendo como objetivo principal oferecer condições para incentivar as brincadeiras das crianças, o “sucesso” dos cantinhos dependerá da maneira como o educador observa o modo como as crianças ocupam e utilizam os espaços, para a partir desse olhar modificá-los em função dos interesses das mesmas. Dessa forma, as salas devem ser estruturadas de forma que facilitem a orientação das crianças sobre a rotina cotidiana (OLIVEIRA, 2002).

Partindo de uma postura interacionista, Machado (1999) propõe que o educador seja eficiente na mediação das interações entre as crianças, organizando ambientes que promovam essas interações (LOIOLA, 2004). Segundo Alarcão (1996, p.187) “educar para a autonomia implica fazer um ensino reflexivo que, por sua vez se baseia numa postura reflexiva do próprio professor”.

Assim, torna-se fundamental considerar que “todas as crianças, independentemente de sua origem social, pertinência étnico-racial, credo político ou religioso, desde que nascem”, se estiverem em contextos coletivos de qualidade, através do contato com diversas possibilidades de interação, terão seu universo pessoal de significados ampliados (BRASIL, 2006).

## CONTEXTUALIZAÇÃO

### 1 Contexto de investigação da pesquisa: um passeio pelos ambientes da Escola Casa do Conhecimento<sup>i</sup>

A Escola Casa do Conhecimento como já dito anteriormente, trata-se de uma instituição particular localizada no bairro Jardim Iracema, na cidade de Fortaleza – CE, que atende crianças da própria comunidade ou de bairros adjacentes, distribuídas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I.

A escolha por desenvolver o trabalho em uma escola particular de pequeno porte localizada em um bairro da periferia de Fortaleza justifica-se pelo crescimento do número destas instituições, que muitas vezes passam despercebidas pelos olhos do Estado acabando por reproduzir práticas inadequadas ao atendimento à criança pequena.

Funcionando no prédio atual desde 1997, a escola tem dimensões muito pequenas. As dependências internas da escola contam com seis salas de aula, sendo que na sala onde ficam as crianças do Infantil IV possui de maneira geral os seguintes equipamentos: armário de madeira, conjunto de mesa em madeira de quatro e seis lugares com cadeiras em ferro ou plástico, quadro verde, mesa e cadeira para a professora, mesa de apoio para mochilas e lancheiras, ventilador de parede e lâmpadas fluorescentes comuns. Vale ressaltar a inexistência de brinquedos.

O espaço externo possui: pátio, com piso em cimento, quatro brinquedos em estrutura de ferro, um gira gira, uma gangorra, um balançador e uma roda com cavalinhos; além de um banheiro com divisórias para meninos e meninas. Há ainda uma cantina particular da escola e uma sala de apoio que funciona como diretoria e secretaria.

Todas as salas da instituição incluindo as de Educação Infantil e do Ensino Fundamental são pequenas, com pouca iluminação e ventilação. As aberturas superiores nas paredes existentes de uma sala a outra facilitam a circulação de ar, mas tem a desvantagem de também permitir a propagação dos sons, tornando os ruídos frequentes entre os espaços interligados. Incentiva assim, a prática por parte das professoras de sempre exigir das crianças o “silêncio”.

Fixados às paredes por toda a sala, existem frases e desenhos feitos em EVA, além de desenhos de histórias infantis colados em isopor. Vale ressaltar que esses materiais se encontram em altura superior ao tamanho das crianças, a fim de dificultar o acesso por acreditar que serão

---

danificados por estas. Alfabeto e numerais que são os principais objetos de estudo das crianças, também se encontram colados respectivamente na parte superior e lateral do quadro verde. Esta disposição não está de acordo com as informações dos educadores Bassedas, Huguet e Solé (1999) segundo os quais na organização e decoração dos espaços deve-se colocar todos os materiais no lugar das crianças, valorizando-os com “olhos e medidas de crianças” (p.108).

É importante ressaltar que a maneira como os espaços e equipamentos da escola estão organizados, assim como a forma das crianças e adultos utilizarem esse espaço são reveladores da concepção pedagógica da instituição, estando seus profissionais consciência ou não dessa situação (ANDRADE, 2007).

## **2 Algumas características da professora e suas concepções prévias sobre o ambiente escolar.**

Elisa<sup>i</sup> tem 33 anos e trabalha na instituição a 3 anos, mesmo tempo de experiência de trabalho como professora. Mora a poucos quarteirões da escola, em apartamento alugado com o esposo e o filho. A renda mensal da família encontra-se aproximadamente entre 2 e 3 salários mínimos.

A professora possui magistério (curso normal) e atualmente está cursando o curso de pedagogia na Universidade Vale do Acaraú – UVA. Possui apenas curso de Informática básico e não participa de congressos, seminários e grupos de estudo.

Segundo informações de Elisa, pode-se evidenciar assim que as professoras da Escola Casa do Conhecimento não têm oportunidades para aperfeiçoar o trabalho desenvolvido na instituição. As trocas de conhecimento normalmente acontecem por intermédio de iniciativa particular das profissionais. Não existe momento destinado ao estudo e somente em eventuais ocasiões as professoras se reúnem com a direção para construção de planejamento mensal ou para reuniões destinadas à organização de eventos.

Nesse contexto, durante a realização da entrevista, quando questionada sobre os ambientes da escola em que trabalha, Elisa posicionou-se principalmente sobre o tamanho dos espaços, avaliando-os como pequenos e inadequados e citando a importância de serem modificados para dar lugar a brincadeira.

Considerou como importante a reforma e ampliação do pátio da escola e a implementação de espaços como uma brinquedoteca e cantinhos.

## **CAMINHOS PERCORRIDOS**

### **1 Etapas da pesquisa**

Esta investigação se caracterizou como uma pesquisa qualitativa que, através de um trabalho de reflexão sobre a prática, concebeu a pesquisa-ação colaborativa como fundamental à obtenção de práticas de qualidade. Uma vez que esta se diferencia pela valorização de atitudes de colaboração e reflexão objetivando transformar determinada realidade educativa (IBIAPINA, 2008). Desta forma, professores e pesquisadores passam a desempenhar o papel de parceiros e responsáveis pelo projeto”. (LOIOLA, 2004, p. 89).

---

Buscando investigar e desenvolver uma metodologia tendo como centro a reflexão e o desenvolvimento de práticas educativas de qualidade, foi desenvolvido um trabalho de campo que combinou diferentes instrumentos de coleta de dados: observação simples e participativa, entrevista e questionário. Estes instrumentos constituíram oportunidades reais de incentivo à construção de uma prática de estudo, reflexão e re-significação do objeto de análise.

A primeira etapa da pesquisa aconteceu por meio de observações simples das rotinas de uma classe de Educação Infantil de uma instituição particular da cidade de Fortaleza. Dentre os fatores determinantes para escolha da referida classe estavam: disponibilidade do horário da tarde pela professora da turma para realização de estudos reflexivos, espaço mais amplo da sala de aula, excelente abertura e receptividade apresentada pela professora.

Essas observações aconteceram no período de 31 de agosto a 04 de setembro de 2009 no turno da manhã e foram guiadas por um roteiro de observação caracterizado por informações referentes principalmente à estruturação de um rotina, referindo-se assim às: atividades propostas (planejamento, assuntos, objetivos, desenvolvimento das mesmas, participação das crianças e da professora); uso do tempo, dos espaços e dos materiais; interações estabelecidas entre adultos e crianças.

Para isso, o diário de campo foi utilizado como forma de registro dessas observações por constituir-se como um “momento-lugar onde procuramos descrever para compreender a experiência coletiva, que condiciona e, ao mesmo tempo, libera a práxis das professoras” (LOIOLA, 2004, p. 100).

Na segunda etapa, foi realizada uma entrevista semi-estruturada com a qual se pretendeu entender melhor as concepções da professora participante sobre temas relacionados principalmente à práticas educativas de qualidade e aplicou-se um questionário que juntamente com a entrevista, também objetivou conseguir informações referentes à realidade e às escolhas profissionais da mesma. Esse passo se deu a fim de se obter um suporte maior para execução da etapa seguinte, que foi a realização de um grupo de estudo, além de contribuir para as análises dos avanços durante o processo de reflexão.

Durante a realização do grupo de estudo, terceira etapa, que aconteceu em sete encontros, foi possível desenvolver juntamente com a professora, reflexões sobre diversas temáticas consideradas fundamentais ao desenvolvimento de práticas qualitativas, que contribuíram posteriormente para a quarta etapa do processo que foi a realização de um trabalho de re-significação e re-estruturação do objeto de estudo aplicado na sala acima citada.

Um dos principais assuntos debatidos e que neste artigo apresenta-se em destaque foi a importância do ambiente na Educação Infantil. Através deste tema foi possível incentivar a construção de uma prática de estudo e reflexão. Ação considerada importante uma vez que “uma prática reflexiva confere poder aos professores e proporciona oportunidades para o seu desenvolvimento” (OLIVEIRA E SERRAZINA, 2002, p.29).

Por fim, os resultados obtidos foram analisados de forma a construir uma reflexão sobre como o ambiente contribuiu para a organização de práticas educativas de qualidade.

## **2 Refletindo e reconstruindo a prática pedagógica: um olhar para os ambientes.**

Os estudos sobre os ambientes na Educação Infantil aconteceram principalmente por meio de leituras e discussões acerca da melhor maneira de entender a importância dos espaços para que se pudesse re-estruturar a classe de Infantil IV em que a professora Elisa desenvolve atividades.

---

O texto escolhido para leitura deste tópico foi o livro “A instituição de Educação Infantil” que compõe a coleção Ensinando e Aprendendo da Secretaria de Educação Básica do Ceará. A escolha deste material justifica-se por ser uma leitura básica e de fácil entendimento.

A partir dele foi proposto uma reflexão sobre a seguinte afirmação “Os espaços de uma instituição infantil devem estar a favor do desenvolvimento sadio das crianças proporcionando-lhes experiências novas e diversificadas”, Elisa realizou o seguinte comentário:

eu concordo com ela...realmente ela tem que ter...a escola tem que ter espaço para que a criança tenha uma brincadeira sadia...ela não se machuque nem machuque os coleguinhas né?...e:...deixa eu ver aqui...e...com certeza vai ajudar no desenvolvimento das crianças...

A seguir foram feitos mais três questionamentos onde se buscou enfocar a realidade estudada:

- 1º - Atualmente, como as crianças aproveitam-se dos espaços para criar experiências novas e diversificadas?
- 2º - Como os ambientes proporcionam essas experiências no contexto estudado?
- 3º - Como esses espaços poderiam ser repensados e reestruturados?

Para a primeira questão Elisa respondeu que atualmente isso acontece por meio de brincadeiras de correr e no momento da recreação. Em ambas as situações as experiências são desempenhadas por iniciativa das próprias crianças.

Na segunda questão, ressaltou que a presença dos brinquedos no parque poderiam proporcionar essas experiências. Mas por considerar os mesmos como repetidos emitiu a seguinte opinião: “não promove não...nenhuma...”.

Por fim, no terceiro questionamento, Elisa comentou sobre a possibilidade de implantação de um cantinho e sobre a contação de historinhas com fantoches e dedoches.

Suas respostas nos levou a refletir sobre o papel a ser desempenhado pelo professor, uma vez que:

É o adulto, na figura do professor, portanto, que, na instituição infantil, ajuda a estruturar o campo das brincadeiras na vida das crianças. Conseqüentemente é ele que organiza sua base estrutural, por meio da oferta de determinados objetos, fantasias, brinquedos ou jogos, da delimitação e arranjo dos espaços e do tempo para brincar (BRASIL, 1998, p.28).

### 3 Construções pós-reflexão

Na sala do Infantil IV há dois espaços que para melhor entendimento nomearei de espaço esquerdo e espaço direito.

Logo na entrada, no espaço esquerdo, encontram-se as três mesas de madeira com lugar para seis crianças distribuídas no meio, um cabide para cinco mochilas, um ventilador de parede e um quadro verde. No espaço direito, há um armário de madeira com três portas, um birô com cadeira para professora e uma mesa de plástico onde são colocadas as lancheiras. Dividindo esses espaços existe ainda uma coluna central.

As mudanças mais perceptíveis introduzidas no espaço esquerdo foram: a) utilização da parede esquerda do espaço esquerdo que antes continha mensagens de incentivo em letras de EVA e agora passou a ser utilizada para disposição do alfabeto, antes localizado sobre o quadro

---

verde, e de produções das crianças; b) constantes mudanças na disposição das mesas para realização de atividades, antes usadas paralelamente, agora juntas, ou em forma de T ou em forma de L ou ainda afastadas para os cantos a fim de dar espaço para a roda de conversa e roda de história;

Mas foi no espaço direito que as maiores mudanças aconteceram, destacando-se: entre elas a implementação do cantinho da brincadeira, delimitado por um tapete de EVA que as crianças passaram a utilizar como espaço próprio para essa prática.

Nesse ambiente era disposto diariamente o que denominamos de “caixa mágica de brinquedos”, que foi equipada com diversos materiais a fim de que as crianças utilizassem no momento da brincadeira. Dentre os objetos contidos na caixa tinha: óculos, chapéu, quites de profissão, carrinhos, animais, jogos de quebra-cabeça, fantasias, bonecas, dentre outros.

Foi possível perceber que houve um melhor aproveitamento dos espaços, uma vez que antes as crianças somente ficavam sentadas nas mesas; agora, tem a oportunidade de transitar por toda a sala. Evidenciou-se assim, a possibilidade de transformar o ambiente em um sistema vivo e em transformação, funcionando a nosso favor e afetando a qualidade de nossas vidas. (GREENMAN, 1998 apud GANDINI, 1999).

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

**Reflexão.** Esta sem dúvidas foi a palavra de ordem que permeou por todos os processos deste trabalho. Sobre a possibilidade de ser reflexivo, faço minhas as palavras de Alarcão (1996, p.186): “é possível, mas difícil. Difícil pela falta de tradição. Difícil eventualmente pela falta de condições”.

Os resultados indicaram que a instituição pesquisada ainda apresenta características totalmente incompatíveis com os critérios de qualidade propostos pelos documentos oficiais publicados pelo Ministério de Educação, especialmente quando se fala da organização dos ambientes que apresentam-se como inadequados devido, principalmente, a dimensões físicas reduzidas, que impossibilitam a exploração destes pelas crianças.

Quanto a professora, a ausência de uma prática de leitura crítica colocou-se como dificuldade para o desempenho de um trabalho de reflexão e re-estruturação de sua prática pedagógica. Apesar disso foi possível evidenciar uma expressiva melhora na qualidade das relações entre estas e as crianças proporcionada a partir de um novo olhar destinado à organização dos ambientes.

Como exemplo do desenvolvimento de práticas significativas e de qualidade podemos citar: construção de um espaço destinado à brincadeira, antes inexistente; maior interação das crianças entre elas e com o ambiente; maior participação e envolvimento das crianças na realização das atividades, por exemplo, durante a de roda de conversa ou roda de contação de histórias, antes atividades eventualmente.

Entretanto, muitos desafios precisam ser vencidos, ressaltando-se entre eles, a postura das instâncias superiores da instituição que precisam compreender a importância de oferecer condições adequadas para o desenvolvimento das crianças e para o trabalho de seus profissionais.

Nesse sentido, este estudo soma-se a esforços de outros profissionais no intuito de defender ações que resultem em melhoria da qualidade das instituições de Educação Infantil. Enfocando o olhar sobre as possibilidades da professora, entendemos que o ambiente pode contribuir de forma positiva desde que se realize uma prática permanente de reflexão e re-significação do mesmo, percebendo a criança como centro desse processo.

---

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, Isabel. Ser professor reflexivo. In: ALARCÃO, Isabel. (Org.) **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Portugal: Porto Editora, 1996. p.171-189.
- ANDRADE, Rosimeire Costa de. **A rotina da pré-escola na visão das professoras, das crianças e de suas famílias**. 2007. 301f. Tese (Doutorado em Curso de Pós - Graduação em Educação Brasileira) - Faculdade de Educação - UFC, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. *Orientador:* Silvia Helena Vieira Cruz.
- ANDRADE, Maria Amália Simonetti Gomes; COELHO, Rita de Cássia Freitas. **A instituição de Educação Infantil**. Fortaleza, SEDUC. Coleção ensinando e aprendendo. 2003. 28p.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARRETO, Ângela Maria Rabelo Ferreira. Situação atual da Educação Infantil no Brasil. In: BRASIL, MEC/Secretaria de Educação Fundamental/Coordenação Geral de Educação Infantil. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil**. Brasília, v. 2, 1998. p. 23-33.
- BASSEDAS, Eulàlia; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. **Aprender e ensinar na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- BRASIL. **LDB/Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394 de 26/12/1996.
- BRASIL, MEC/Secretaria de Educação Fundamental/Coordenação Geral de Educação Infantil. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, v. 1, 1998.
- BRASIL, Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). **Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 2006.v 1.
- FARIA, Sonimar Carvalho. História e Políticas de Educação Infantil. In: FAZOLO, Eliene; CARVALHO, Maria Cristina; LEITE, Maria Isabel; KRAMER, Sonia. (Organizadoras). **Educação Infantil em curso**. Rio de Janeiro: Ravil, 1997. p. 9-37.
- GANDINI, LELLA. Espaços Educacionais e de Envolvimento Pessoal. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella e FORMAN, George. **As Cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1999. p.145-158.
- HOHMANN, Mary; BANET, Bernard; WEIKART, David P. **A criança em acção**. 2<sup>a</sup>ed. Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa. 1987.

---

Horikawa, Alice Yoko. **Pesquisa Colaborativa: Uma Construção Compartilhada de Instrumentos.** *Revista Intercâmbio*, volume XVIII: 22-42, 2008. São Paulo: LAEL/PUC-SP. ISSN 1806-275x

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimento.** Série pesquisa v. 17. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

LOIOLA, Laura Jeane Soares Lobão. **Contribuições da abordagem colaborativa e do saber prático contextualizado para uma proposta de formação continuada de professores de Educação Infantil.** 2004. 480 f. Tese (Doutorado em Curso de Pós - Graduação em Educação Brasileira) - Faculdade de Educação - UFC, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Orientador:* Silvia Helena Vieira Cruz.

OLIVEIRA, Isolina; SERRAZINA, Lurdes. (Org.) A reflexão e o professor como investigador. In: GTI – Grupo de Trabalho de Investigação. **Reflectir e investigar sobre a prática profissional.** Lisboa: APM. 2002. p. 29-42.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. Estrutura e funcionamento de instituições de Educação Infantil. In: BRASIL, MEC/Secretaria de Educação Fundamental/Coordenação Geral de Educação Infantil. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil.** Brasília, v. 2, 1998. p.87-93.

PANIAGUA, Gema; PALACIOS, Jesús. Educação Infantil: resposta educativa à diversidade. Porto Alegre: Artmed, 2007. 256p.

---

## **ORGANIZAÇÃO POPULAR COMUNITÁRIA: CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DA SOCIOECONOMIA SOLIDÁRIA**

Silvia Letícia Carneiro Araújo <sup>1</sup>  
Iziane Silvestre Nobre <sup>2</sup>  
Maria das Dores Alves Sousa <sup>3</sup>

### **RESUMO**

Este artigo visa compreender a dinâmica da organização popular no Conjunto Palmeira, bairro situado na periferia de Fortaleza, Ceará, que criou o Banco Palmas, um instrumento importante de finanças solidária que elenca outras formas de reproduzir a vida, baseado nos princípios e valores que norteiam a Economia Solidária. Desta maneira, através da história do Conjunto Palmeira, procura-se compreender a maneira que o movimento popular organizado influencia para a construção de um novo modelo de sociabilidade baseado na ética, solidariedade e cooperação mútua, elucidando ainda as contribuições que a organização comunitária traz para a implementação da cultura da coletividade, contrapondo-se a cultura instaurada pelo capitalismo.

**PALAVRAS- CHAVES:** Educação; Organização comunitária; Socioeconomia Solidária

---

<sup>1</sup> Graduanda em Pedagogia, Universidade Estadual do Ceará – UECE. E-mail:izianesilvestre@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Graduanda em Pedagogia, Universidade Estadual do Ceará – UECE. E-mail:leticiarousset@hotmail.com

<sup>3</sup> Professora Mestra do curso de Pedagogia do Centro de Educação – CED da Universidade Estadual do Ceará - UECE, doutoranda em Educação Brasileira no Programa de Pós Graduação da Universidade Federal do Ceará- UFC e pesquisadora na área de Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos-EJA. E-mail:professoradorinhaalves@yahoo.com.br

---

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como objetivo analisar as contribuições da Educação Popular para a construção de um novo modelo de sociabilidade, embasados nos princípios da Socioeconomia Solidária, tomando como base a experiência do Conjunto Palmeira, bairro situado na periferia de Fortaleza, Ceará.

A metodologia aplicada é de caráter empírico com base nas ações desenvolvidas pela Associação dos Moradores do Conjunto Palmeira/ Banco Palmas, sendo fruto do projeto de monografia em desenvolvimento cujo tema é Educação para a Economia Solidária, objetivando avaliar a proposta político-pedagógica dos cursos desenvolvidos pela entidade, com base em entrevistas semi-estruturadas, bem como a criação de grupos focais na comunidade.

Desta forma, procura-se analisar os processos formativos e refletir sobre as contribuições que estes trazem para o empoderamento das pessoas e, consequentemente, para o desenvolvimento endógeno.

Cabe analisar os espaços de participação comunitária, a proposta político-pedagógica dos cursos desenvolvidos pela instituição, vendo de que maneira contribuem para a implementação de uma cultura de solidariedade dentro da comunidade, fortalecendo a organização popular através do olhar crítico sobre as questões sociais que envolvem o bairro.

Para isto, faz-se necessário historiar todo o processo de organização comunitária, objetivando compreender de que maneira a organização popular contribuiu para a construção da Rede de Socioeconomia Solidária no Conjunto Palmeira, fazendo com que este se tornasse referência em Economia Solidária, pelo fato de ter associado à consciência crítica e organizativa, ao trabalho e a renda.

A perspectiva do processo de formação é contribuir para a emancipação das pessoas, tornando-as autônomas, autogestionárias e independentes, capazes de buscar alternativas que superem positivamente a miséria e a exclusão social, na medida em que são atendidas as dimensões sociais e individuais do ser humano.

---

Desta maneira, é salutar compreender que o processo de construção da Socioeconomia Solidária é facilitado quando há uma organização comunitária que proporcione isto, uma vez que as relações construídas se dão de maneira diferenciada, baseada em valores que propicia a prática da coletividade.

Deste modo, á luz da experiência do Conjunto Palmeira, torna-se possível compreender a relevância que a prática organizativa contribui para a construção de uma nova economia, na qual se orienta por relações humanas pautadas na ética e no respeito ao próximo.

É importante esclarecer que para entender a atuação do Banco Palmas no Conjunto Palmeira, é indispensável conhecer as motivações que levaram uma Associação dos Moradores a criar um instrumento de finanças solidárias como alternativa de intervenção nas difíceis condições de sobrevivência da população e de enfrentamento das contradições do capital, vivenciando mecanismos baseados na solidariedade, que contribuam efetivamente para a melhoria socioeconômica da comunidade.

Pode-se elencar como alternativas concretas: um sistema financeiro solidário baseado em moeda social, a educação para o consumo consciente, a execução de projetos como o Bairro Escola de Trabalho, Incubadora Feminina, Cursinho Comunitário, Academia de Moda e os espaços de participação política envolvendo todos os moradores da comunidade, fortalecendo a organização popular. Desta forma, podemos refletir que todas estas ferramentas combinadas com os princípios e valores da Socioeconomia Solidária resultam no empoderamento da comunidade, contribuindo efetivamente para o desenvolvimento endógeno.

Ressalta-se que a avaliação da pesquisa de impacto e de imagem (UFC-2009) realizada no bairro contribui para a reflexão de que em todas as atividades desenvolvidas perpassam um processo educativo e de conscientização acerca do consumo local pautados na ética e na solidariedade, com autocontrole social, contrariando os tipos de relações construídas no capitalismo.

---

Paulo Freire diz que nos distanciamos para então nos aproximar, porque assim instiga nossa curiosidade epistemológica, estimulando a constante reflexão sobre as ações que estamos desenvolvendo.

Desta maneira é salutar que consigamos perceber e reconhecer a importância da organização comunitária para o desenvolvimento de um novo modelo de sociedade e uma nova lógica de desenvolvimento, pautadas na ética, no respeito e na cooperação mútua.

Quando se toma como base uma comunidade que possui uma experiência de sucesso, pode-se refutar afirmando que isto não é nada, diante da complexidade dos problemas sociais. Mas é preciso reconhecer que pessoas estão em processo de conscientização e que certamente possibilitarão contribuições para que outras pessoas também se conscientizem, realizando assim o papel multiplicador e transformador da educação.

## **COMPREENDENDO O PROCESSO ORGANIZATIVO: A CONSTRUÇÃO DE UMA NOVA CONCEPÇÃO DE ECONOMIA**

Segundo os depoimentos de lideranças da comunidade, em 1973 chegaram os primeiros moradores do Conjunto Palmeira, oriundos de áreas consideradas nobre da cidade de Fortaleza, na qual foram “jogados” pelo governo para uma região completamente desprovida de condições mínimas de sobrevivência, o que paulatinamente foi sendo estruturado como uma comunidade a partir da intensa participação política.

“Se organizar em algum movimento popular tornava-se muito difícil, porque nós éramos considerados comunistas e estávamos nos organizando no período da ditadura militar, apanhamos muito da polícia, mais isso não era capaz de segurar a indignação do povo”  
(Marinete Brito da Silva – moradora do Conjunto Palmeira)

---

Afirma-se em um banner localizado na sede da Associação dos Moradores do Conjunto Palmeira que “Deus criou o mundo e nós construímos o Conjunto Palmeira”, evidenciando todo o processo de organização e luta vivenciada pelos moradores, ressaltando que tudo que existe no bairro foi fruto de um intenso trabalho de lutas e mobilização popular, no qual refere-se desde a conquista por água encanada e esgoto até a criação de um banco comunitário, voltado para atender aos anseios da população.

“*O motor da educação comunitária é a melhoria da qualidade de vida e não a resignação do estado de pobreza*” (GADOTTI, 2005: 16). Desta forma, isto não significa dizer ainda que a comunidade se responsabilizará pelas atividades que são dever do Estado, mas que procurará organizar a população para o exercício da cidadania.

A partir do momento que a comunidade torna-se capaz de reivindicar, propor e debater seus principais problemas, ela está se educando para exercer a sua autonomia, construindo espaços de discussões e debates, superando positivamente a pobreza.

Como Gramsci, pensamos que a educação vai além do ambiente escolar, uma vez que todos os processos contribuem significativamente para a formação da consciência e a produção da subjetividade, o qual nos leva a crer que a própria participação no movimento popular, contribuiu para conscientizar politicamente, tornando-os autônomos e protagonistas de ações inovadoras.

A Economia Solidária está sendo construída nas brechas do capitalismo, e, por conseguinte, torna-se imprescindível o diálogo da Educação Popular com a economia solidária, uma vez que estão sendo incutidos valores diferenciados do sistema vigente. Portanto, há de se considerar o caráter libertador e emancipador deste projeto societário, que vai além de apenas querer suavizar as relações construídas no âmbito do capital, mas a de proporcionar alternativas de inclusão social.

Reflete-se que infelizmente muitos trabalhadores têm perdido o sentimento de pertencimento a uma determinada classe, dificultando a emancipação de fato das pessoas, a própria descrença encontrada no aspecto político, tem feito com que muitos permaneçam alheios

---

as questões sociais, porque faz com que caia no conformismo, e finda por não encontrar alternativas de transformar aquilo que está sendo posto. “*Quando o capital não mais consegue se expandir, quando não consegue mais integrar a massa da população e não consegue mais se desenvolver, a luta de classes também diminui e perde sua força como motor da história*” (MARX APUD GADOTTI,2005:17)

Estamos num processo extremamente complicado, que é o de se instaurar uma nova cultura depois de anos de dominação, daí a consolidação da Socioeconomia Solidária, no sentido de que ela está fortemente ligada à necessidade de formação cultural, tratando de uma mudança profunda de valores e princípios que orientam o comportamento humano.

Não basta apenas transformar as relações de poder se as pessoas não estão orientadas para a prática da solidariedade e da coletividade, por isso que torna-se necessário trabalhar as dimensões sociais e individuais do ser humano.

Portanto, a educação dentro da perspectiva da economia solidária visa ir além das barreiras impostas pelo sistema, procurando fortalecer, contudo, os processos constituintes de outras formas de produzir a vida.

Através da experiência do Conjunto Palmeira, podemos perceber que a criação do Banco Palmas é o resultado de uma intensa formação política a partir da Associação dos Moradores do Conjunto Palmeira, que se iniciou a partir do empoderamento dos moradores a lutarem por condições dignas de sobrevivência.

Desta maneira, conquistou-se água encanada, energia elétrica, escolas, postos de saúde, transporte coletivo e a construção de um Plano de Desenvolvimento Comunitário Integrado, aglutinando dezenas de associações e grupos organizados do Conjunto Palmeira – UAGOCOMP, o que culminou na criação do Banco Palmas e todas as estratégias de finanças solidárias voltadas para o desenvolvimento local, criando uma metodologia própria de bancos comunitários.

A maior riqueza de um banco comunitário se dá por suas ações serem pautadas de acordo com os princípios da Socioeconomia Solidária, tendo como característica principal o fortalecimento das relações com os moradores, através das moedas sociais e serviços bancários, alia-se isso com os cursos que são empreendidos para a juventude do bairro, bem como os espaços de discussões e debates.

“*É a comunidade que elege ou ratifica a organização social que vai ser gestora do banco*” (MELO,2006:15). Desta maneira, garante-se que a gestão seja feita pela própria comunidade, reforçando a participação social e instigando o sentimento de pertencimento a uma comunidade.

---

Reflete-se que o diferencial da organização comunitária na construção da Socioeconomia Solidária, se dá pelo fato de trabalhar uma cultura diferenciada do capital, instigando valores da coletividade, solidariedade e respeito mútuo, numa cultura na qual se prega o individualismo exacerbado como a única maneira de “se dar bem na vida”.

Inspirados na cooperação e autogestão no trabalho e em todas as instâncias de produção da vida, o ponto de partida dos processos educativos/formativos é a ação solidária, compreendida como atividade humana que, contrapondo-se aos princípios da competição e do individualismo, orienta-se na horizontalidade das relações entre os seres humanos, independente de suas condições de gênero, etnia, religiosidade ou cor-de-pele.(TIRIBA – 2009 – pag.8 )

Destaca-se o caráter transformador da educação, quando pensada para além dos muros escolares, compreendendo que em todas as relações perpassa um processo educativo. Desta maneira, não podemos negar a contribuição da formação sociopolítica que desencadeou em conquistas significativas para o desenvolvimento local e autônomo do bairro.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A relevância da Economia Solidária se evidencia no processo de superação do capitalismo, porque se propõem a trabalhar o desenvolvimento integral da pessoa humana e a resgatar os valores e princípios que cotidianamente são massacrados pelos valores do capital.

---

Desta forma, cabe-nos refletir sobre o subsídio que a organização comunitária traz para a construção de um novo tipo de sociedade, uma vez que trabalha valores diferenciados do sistema vigente.

Somente a partir disto, é que possamos de fato contribuir para a transformação da sociedade, uma vez que o desenvolvimento está acontecendo em consonância com a evolução integral do ser humano, pois não se pode pensar em desenvolvimento desintegrado da vida social.

Conclui-se, portanto, que a maior luta da comunidade do Conjunto Palmeira não foi somente pelas necessidades básicas, mas sim pela libertação de consciência das pessoas, formando-as para serem autônomas e autogestionárias, capazes de buscar soluções para os seus principais problemas, sem perder o caráter reivindicatório de lutar pelas ações de responsabilidade do Estado.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FREIRE, Paulo. Professora Sim Tia Não: Cartas a quem ousa ensinar, Editora Olho D'água, São Paulo, 1993.
- \_\_\_\_\_. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996).
- GADOTTI, Moacir. Economia Solidária como práxis pedagógica. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.
- GADOTTI. Moacir, GUTIÉRRES, Francisco. Educação comunitária e Economia Popular. 4º edição. São Paulo: Editora Cortez, 2005.
- MELO, Joaquim, MAGALHÃES, Sandra. Bancos comunitários de Desenvolvimento – uma rede sob controle da comunidade, 2006.
- SILVA. Jr. Jeová Torres. Avaliação de Impactos e de imagem: Banco Palmas – 10 anos, Arte Visual, Fortaleza – Ce, 2008.
- TIRIBA, Lia. Cultura do trabalho, autogestão e formação de trabalhadores associados na produção: questões de pesquisa. [www.brasilautogestionario.org/](http://www.brasilautogestionario.org/) 2009/08/16/ cultura do trabalho.

---

## **110 PRÁXIS PEDÓGICAS, FORMAÇÃO HUMANA E ORIENTAÇÃO SEXUAL: UM DEBATE DIALÉTICO**

Romário Ráwlyson Pereira do Nascimento  
Acadêmico da UFPI/CMRV – romário\_rawlyson@hotmail.com

### **INTRODUÇÃO**

Mesmo sendo considerado um tema de difícil discussão a sexualidade tem cada vez mais sido discutida por educadores que entendem o processo de ensino-aprendizagem como algo complexo que envolve aspectos cognitivos, afetivos, culturais, entre outros, fazendo-se necessária a compreensão do aluno em sua totalidade. É pensado nesse sujeito completo que surge a necessidade de se incluir a sexualidade nos currículos escolares, pois esta acompanha os alunos desde o seu nascimento manifestando-se de diferentes formas e intensidades.

A categoria sexualidade adentra a escola de maneira formal/sistematica apresentada como tema transversal por professores em aulas de ciências ou em projetos específicos e, até mesmo em momentos informais no namoro de dois alunos, na professora grávida, e tantos outros exemplos. A escola sempre se envolve com as questões da sexualidade dos alunos negligenciando, punindo, refletindo, a preocupação está em qualificar cada vez mais a intervenção dos profissionais da educação nesses aspectos. Embora seja um tema transversal proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) percebe-se pouco preparo docente para um trabalho eficiente, eficaz e prazeroso nessa área.

### **SEXUALIDADE E DESENVOLVIMENTO BIOPSICOSOCIAL**

Para o bom desenvolvimento de qualquer trabalho na área da sexualidade é de fundamental importância refletir sobre a maneira que se deve conceber e compreender essa complexa temática que envolve fatores biológicos, psíquicos e sociais (culturais e históricos).

Primeiramente vamos abordar a interface biológica: a sexualidade acompanha o ser humano desde o nascer, é claro que a maneira como essa se manifesta na infância é diferente da forma como ela ocorre na vida adulta. Freud (1996) pode ser considerado um dos primeiros teóricos a pensar dessa maneira, para ele o momento da amamentação satisfaz a libido (energia sexual) da criança, etapa por etapa a sexualidade infantil vai se desenvolvendo. Nesse artigo não se pretende validar toda a teoria freudiana, mas é necessário atentar ao fato incontestável de que a sexualidade acompanha o indivíduo durante toda a sua vida, por essa razão é necessário conceber o tema como algo natural.

É justamente por desenvolver-se ao longo da vida do ser humano que a sexualidade é tão marcada por valores culturais e historicamente constituídos pelas sociedades. Cada grupo social de acordo com seu ideário cria seus valores e atitudes sobre a sexualidade. O fato social requer que se pense no tema como uma questão ampla, pois cada indivíduo de acordo com o grupo em que se insere terá comportamentos diferenciados, por esse motivo que podemos caracterizar o tema como “polêmico”.

o que dá forma a sexualidade são as forças sociais, longe de ser a força mais natural da nossa vida, a sexualidade é de fato a mais suscetível às influências culturais. Claro que este ponto de vista não pretende negar a importância da biologia, pois a fisiologia e a morfologia do organismo é que estabelecem, evidentemente as precondições da sensualidade humana. A biologia, no entanto, não cria os padrões da nossa vida sexual; simplesmente condiciona e limita aquilo que é possível. (HIGHWTWER, 1992, p. 15)

O ajustamento que o indivíduo terá entre aquilo que ele pensa e aquilo que o seu grupo social impõe resultará na construção da identidade (psique) sexual da criança. Além da construção da identidade podemos abordar outro elemento a interface psíquica da sexualidade, pois esta se relaciona com a necessidade de prazer inerente ao ser humano. Dessa forma podemos perceber a visão holística da sexualidade dada a indissociabilidade de suas dimensões biológicas, psíquicas e socioculturais.

Cabe ainda sobre a concepção da temática diferenciarmos sexo de sexualidade, quando nos referimos ao primeiro, tratamos de uma abordagem puramente biológica que se caracteriza por questões anatômicas e fisiológicas do indivíduo ao passo que sexualidade envolve todos os fatores acima apresentados sendo compreendido de maneira biopsicossocial.

### **POR QUE INCLUIR A SEXUALIDADE NA ESCOLA?**

Um dos primeiros fatores que justificam o trabalho da sexualidade no espaço escolar é o fato de esta ser intrínseca ao ser humano, nesse sentido,

---

se a escola que se deseja deve ter uma visão integrada das experiências vividas pelos alunos, buscando desenvolver o prazer pelo conhecimento, é necessário que ela reconheça que desempenha um papel importante na educação para uma sexualidade ligada à vida, à saúde, ao prazer e ao bem-estar, que integra as diversas dimensões do ser humano. (PCN, 1997, p.114).

Desta feita por ser inerente ao indivíduo a escola não deve incluir a temática sexualidade somente pelo advento a “educação integral”, pois a verdade é que esse elemento sempre deveria ter estado no contexto de ensino-aprendizagem, o que a escola pretende fazer hoje já o faz com o atraso de décadas: “As escolas que não proporcionam a educação sexual a seus alunos e alunas estão educando-os parcialmente.” (FURLANI, 2003, p. 67-68).

Outro fator preponderante são as Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST’s) e a gravidez na adolescência, seus índices cada vez mais alarmantes apontam a necessidade de se realizar ações preventivas nas escolas, quando o aluno está informado ela pode relacionar-se sexualmente com segurança. Nessa justificativa para a inclusão da sexualidade na escola, o tema auxilia na execução de políticas públicas na área da saúde pública, pois oferecer atendimento aos portadores de DST’s não irão reduzir as taxas de infecção, mas as ações preventivas da escola poderão reverter esses índices.

O trabalho da sexualidade pode também trazer benefícios cognitivos dos alunos, as dúvidas e tensões levadas pelos alunos à escola podem interferir no processo de aprendizagem, afinal qual menina insegura em relação à primeira relação sexual consegue participar atentamente a uma aula? Quando a escola propõe espaços de discussões das temáticas os alunos “aliviados” tendem a se concentrar mais nas aulas.

Numa terminologia bem freudiana, a libido, a energia que origina a curiosidade sexual vai se diferenciar e se transformar no desejo de saber, o que resulta no prazer de adquirir conhecimento, o que pode ser expresso, através do intenso questionamento realizado pelos jovens. (SOUSA FILHO, 2004, p. 51).

As mídias comunicativas em geral têm apresentado cada vez mais uma programação erótica, são novelas, programas que abordam temas da sexualidade, e as propagandas que no intuito de aumentar as vendas dos produtos exploram aspectos sensuais, um claro exemplo são os comerciais de cerveja, ainda há influências de campanhas que pretendem diminuir as DST’s, todos esses informes impactam na construção da sexualidade infanto-juvenil.

Se não houver uma ação crítica, ao invés de informação as mídias contribuirão para a “deformação” da sociedade, longe de estender esse artigo à ótica religiosa ou puritana, esta sociedade vive uma supervvalorização e banalização do sexo, é necessário orientar para que a sexualidade ocupe seu lugar com naturalidade, enquanto componente da vida humana e não como tem se estabelecido, em caráter de mercantilização do corpo.

#### A ORIENTAÇÃO SEXUAL

O termo Orientação Sexual, pode ser entender este como um processo formal e sistematizado de reflexão e ação que busca responder anseios e estímulos próprios dos alunos acerca de sua sexualidade.

O trabalho da Orientação Sexual na escola é entendido como problematizar, levantar questionamentos e ampliar o leque de conhecimentos e opções para que o aluno, ele próprio escolha seu caminho. (PCN, 1997, 121).

Nesse sentido não cabe a escola aprovar ou reprovar os valores e atitudes do aluno em relação à sexualidade, mas sim propor reflexões para que ele mesmo faça suas escolhas. As propostas educativas na área da sexualidade envolvem eminentemente a discussão.

A partir da compreensão do conceito de orientação sexual torna-se possível traçar objetivos para a sua ação dentro da escola. Um primeiro objetivo diz respeito a autoconhecimento, tanto do corpo como da subjetividade inerente a este. Conhecer o corpo diz respeito a identificar e entender as mudanças anatômicas e fisiológicas que vão ocorrendo ao longo da vida humana, perceber as diferenças biológicas entre o sexo feminino e masculino. A subjetividade no aspecto abordado é a identidade, é estabelecer gostos e preferências sexuais saudáveis, é reconhecer e aceitar o caminho a seguir pela busca sensata do prazer. Através da ação da escola o aluno deve entender-se como ser sexuado e estar preparado para realizar suas escolhas.

O autoconhecimento deve desenvolver-se paralelamente ao reconhecimento do outro, pois para perceber-se e construir sua individualidade é necessário o parâmetro do diferente. Então na escola ao passo que identidades vão sendo formadas deve-se também promover um espaço de respeito às diferenças de valores e comportamentos ligados a sexualidade. Com a intervenção escolar o aluno reconhecerá a existência de inúmeras determinações culturais e históricas que influenciam nos posicionamentos sexuais. Mais uma vez o elemento reflexivo deve estar presente para que o aluno, por si mesmo realize suas escolhas em relação a estas determinações.

A problematização e a reflexão podem ser consideradas como o grande objetivo da orientação sexual, pois é através deles que iremos perceber como os elementos socioculturais normatizaram a vida sexual das sociedades. Um desses padrões é a diferença de gênero, no qual podemos perceber uma supremacia masculina. O trabalho com a sexualidade deve, portanto,

[...] desestabilizar as “verdade únicas”, os restritos modelos hegemônicos da sexualidade normal, mostrando o jogo de poder e de interesses envolvidos na intencionalidade de sua construção; e, depois, apresentar as várias

---

possibilidades sexuais presentes no social, na cultura, na política da vida humana, problematizando o modo com são significadas e como produzem seus efeitos sobre a existência das pessoas. (FURLANI, 2003, p. 69).

Nesse aspecto estabelecemos uma função política libertária para a orientação sexual, esse ponto requer coragem do educador, pois esta trabalhará questões muitas vezes “naturalizadas” pelos alunos, por isso a prática reflexiva é importante.

Outra justificativa que pode ser estabelecida já foi anteriormente comentada, refere-se à prevenção de DST's, da gravidez indesejada, e do abuso sexual, mazelas que afetam atualmente nossa sociedade. Nesse sentido traça-se um objetivo de informar os alunos sob aspectos científicos e técnicos e refletindo sobre as implicações desses aspectos na vida social do educando. Se não houver essa interface entre informação técnico-científica e vida social, não haverá ocorrido uma aprendizagem significativa.

Em linhas gerais podemos estabelecer com objetivo central da Orientação Sexual, proporcionar meios para que os alunos possam viver sua sexualidade de maneira sadia e consciente, seja através do autoconhecimento do corpo e de sua própria identidade; no respeito a si e ao outro; no reconhecimento dos condicionamentos culturais da sexualidade e reflexão dos mesmos; e na prática de hábitos sexuais saudáveis sem possibilidades de contrair DST's e contrair uma gravidez indesejada, além de é claro reconhecer e repudiar práticas sexuais exploradoras.

#### ABORDAGEM METODOLÓGICA

Diante de tudo que já fora exposto neste texto evidencia-se a abordagem metodológica acerca da orientação sexual, deve compreender a educação como uma questão ampla e polêmica que envolve aspectos culturais, sociais e biológicos, além disso, também deve estar claro que a discussão e problematização são elementos norteadores desse processo. Primeiramente se refletirá sobre alguns erros comumente observados nas experiências na área da sexualidade para que depois se proponha uma abordagem metodológica significativa.

Muitas escolas percebendo a necessidade de se incorporar a sexualidade ao currículo escolar, decidem por reforçar a existência do conteúdo aparelho reprodutivo no plano de disciplina de Ciências Naturais, é irrevogável a importância que este conteúdo representa para a vivência plena da sexualidade, mas o que rotineiramente se observa nesse caso é o trabalho apenas de aspectos biológicos, a anatomia e funcionamento dos órgãos sexuais, fala-se do corpo, mas esquece-se da subjetividade deste, ou seja, as emoções e percepções culturais do mesmo. Nesse caso os professores de ciências devem estar preparados para debater as questões sociais e afetivas relacionadas aos corpos masculinos femininos.

Outro erro metodológico e a abordagem descontínua, que ocorre quando a escola optar por trabalhar a sexualidade em projetos rápidos, como feiras de ciências, palestras, não há muitas vezes nessas propostas uma real integração com o currículo da escola. Esses trabalhos ocorrem muitas vezes em momentos comemorativos, como o Dia Internacional da Mulher: 8 de março e o Dia Mundial da Luta contra a AIDS: 1º de dezembro, a sexualidade é trabalhada nestes dias e esquecida no resto do ano.

Em trabalhos pontuais como esse o ocorre, para Furlani (2003), uma fraude pedagógica, pois as duvidas e anseios dos alunos não são realmente sanadas e não há uma mudança de comportamento, contrária a essa abordagem a autora defende,

Uma continuidade baseada em princípios claros de um processo permanente – por que o bombardeamento midiático de informações recebidas por crianças e jovens é permanente... por que as situações de exclusão social, decorrentes do sexismo e da homofobia, são constantes... por que as representações hegemônicas que hierarquizam as diferenças estão permanentemente sendo fixadas mesmo com permanentes resistências... por que a subjetivação da sexualidade [...] está sendo permanentemente posta em questão pelos aparatos discursivos de uma cultura e precisa ter o contraponto reflexivo de uma educação sexual sistemática [...]." ( p.68).

Se a sexualidade é construída ao longo da vida é no decorrer desse processo que a proposta da orientação sexual deve ser desenvolvida, inúmeros componentes, valores, percepções vão contribuindo no processo de formação da sexualidade e a escola deve ser um contraponto reflexivo não no sentido de aprovar ou reprovar as condutas sociais, mas sim de problematizar essas questões e possibilitar aos alunos uma escolha crítica, autônoma e libertadora.

A metodologia deve ser, portanto politicamente comprometida, pois a sexualidade envolve aspectos geradores e mantenedores de desigualdades, como a supremacia do homem em detrimento da mulher, a padronização do casamento homem/mulher e a discriminação das relações homoafetivas. Refletindo sobre a teoria dos Aparelhos Ideológicos do Estado, de Althusser (1983), e os estudos de Bourdieu e Passeron (1975), podemos considerar que todas essas normatizações sexuais que geram diferenças são reproduzidas pela escola, é rompendo com essa reprodução cega que a escola deve apresentar uma concepção crítica sobre a sexualidade.

Hoje, como aponta Guacira Louro (1999), sabe-se que a escola não somente reproduz ou reflete os valores e comportamentos relacionados ao gênero e a sexualidade ela também os produz. Esse papel de produção conceitual e atitudinal acerca da sexualidade reforça mais ainda a necessidade de um desenvolvimento de uma metodologia crítica e libertária, cuja centralidade esteja na autonomia do aluno.

---

Não trabalhar a sexualidade em momentos pontuais requer que a escola inclua a orientação sexual em seu currículo, para Silva (2007), após as teorias críticas e pós-críticas o currículo pode assumir variadas representações, por isso pode-se afirmar que incluir a sexualidade no currículo é tê-la como elemento do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, é fazer esse tema presente nos planejamentos dos professores, mais do que isso a sexualidade deve estar inclusa na fazer pedagógico diário das instituições de ensino, na relação entre professores, alunos, família e conhecimento.

Ainda dentro de uma abordagem política para a sexualidade, Silva define currículo como “espaço de poder” (2007, 147), ou seja, são a relações de poder existentes na sociedade, desde o Estado a outras instituições que colaboram e/ou impõe aquilo que deve ser ensinado nas escolas. O próprio PCN de Orientação Sexual, embora caracterize a sexualidade como temática marcada pela cultura, se omite em fazer uma discussão mais política, temáticas como as diferenças de gênero e principalmente a homofobia são tratadas de maneira superficial. Nesse sentido cabe a escola a quebra de paradigmas para que o tema seja discutido nas escolas com a profundidade e consistência devida.

A orientação dada pelo PCN é que a orientação sexual seja abordada como um tema transversal, “o que significa que tanto a concepção quanto os objetivos e conteúdos propostos por Orientação Sexual encontram-se contemplados pelas diversas áreas do conhecimento” (PCN, 1997, p. 128). Assim, os diversos campos de saber deverão abranger em seus planejamentos propostas nas áreas de acordo com o plano de curso das disciplinas. Nem sempre as questões acerca da sexualidade encontrarão articulação com os componentes das disciplinas neste caso terá que haver flexibilidade e engajamento do professor para que as temáticas sejam trabalhadas.

A metodologia da orientação sexual deve ainda se desenvolver sobre aspectos da abordagem sócio-histórica, na qual o sujeito que aprende deve interagir com o conhecimento, essa abordagem baseia-se nos conceitos de Vigotski (2001) que concebe a aprendizagem como elemento propulsor do desenvolvimento, e caracteriza o indivíduo de maneira interativa, para ele é através da interação e da experiência que a aprendizagem e o desenvolvimento acontecem.

Desenvolver a aprendizagem da sexualidade dentro de uma abordagem sócio-histórica representa levar os alunos a interagir com o conhecimento, fazendo-os perceber as relações que o saber mantém com a sua vida prática. Muitas vezes ocorre que o professor aborda questões relativas aos genitais como se ninguém na sala fosse um ser sexuado, ou fala de preconceito e discriminação de gênero sem perceber que essas práticas ocorrem na escola. O aluno deve estabelecer uma interação entre o conhecimento e a vida. Embora nesse artigo se tenha recomendado a abordagem sócio-histórica é importante esclarecer que o mais evidente e que se desenvolvem atividades que tenham significado para o aluno, e este fator pode ser encontrado em outras abordagens metodológicas.

#### O PROFESSOR FRENTE À SEXUALIDADE

Rotineiramente no espaço escolar, os professores se deparam com manifestações de sexualidade, a maneira com que esses se deparam é fundamental para um bom trabalho com a orientação sexual. Muitas vezes os professores são omissos, um aluno homossexual ou com traços afeminados é discriminado publicamente e o professor faz vista grossa, prefere não se intrometer, afinal já são tantos problemas e o salário tão pouco.

O caso de descriminação sexual foi apenas um exemplo, em muitos outros casos os professores se omitem, essa postura precisa ser rompida, o professor deve perceber que esses problemas que ocorrem na escola são oportunidades para a promoção de uma reflexão crítica que contribuirá para mudanças de postura nos alunos. No trabalho da sexualidade a problematização ocupa espaço central, por isso o professor deve ser um problematizador, deve através da observação perceber as manifestações da sexualidade e problematizá-las, levantar questionamentos aos alunos, fazê-los rever suas práticas e conceitos.

O professor também traz consigo valores em relação à sexualidade, por isso primeiramente ele deve fazer uma avaliação crítica sobre suas condutas. O professor deve perceber a si e aos alunos como seres resultantes de uma construção cultural e política, deve compreender de que forma esses componentes sociais impactaram sobre a formação de sua personalidade, sem essa visão reflexiva os professores e a escola se comportaram como reprodutores da ordem social vigente.

É justamente por ser um ser social que também transmite valores que os professores devem ter duas preocupações, a primeira é em passar informações científicamente corretas sobre a sexualidade, no que diz respeito ao funcionamento dos corpos, por exemplo, é normal que os pênis tenham diferentes tamanhos e como a vagina é um órgão elástico a mulher poderá sentir prazer com os variados tamanhos, essa informação pode acabar com a angústia de muitos rapazes, outro exemplo, de acordo com os conselhos nacionais e internacionais de psicologia, a homossexualidade não é considerada uma doença. Tanto no primeiro como no segundo caso embora tenham interpretações variadas sobre a ótica cultural são cientificamente corretas, cabe aos alunos e professores refletir sobre essas questões.

Outra preocupação que os professores devem ter é com a vivência de sua própria sexualidade, pois problemas relacionados ao casamento ou a disfunções性uais podem resultar em decepções frustrantes para os professores que poderão ser repassadas para os alunos, como a professora divorciada que recomenda as alunas não se casarem pois a

---

amor não existe. Os professores dessa forma devem tentar agir com responsabilidade ética para que sua vivencia sexual não se reflita em visões negativas acerca da sexualidade.

A ação docente no trabalho da sexualidade pode ocorrer de duas maneiras: planejada e espontânea, no primeiro caso o professor prepara atividades, os elementos para a sensibilização e discussão e junto aos alunos executa um trabalho, que é pedagogicamente sistematizado. O caso espontâneo acontece quando surgem alheiamente ao planejamento daquele dia, situações e questionamentos que o professor, rompendo com a postura da omissão, buscará refletir, a ação espontânea pode resultar em um prática planejada para que as dúvidas e fatos sejam realmente esclarecidos.

O PCN traz algumas contribuições importantes para a postura do professor, como o fato deste tratar os alunos com equidade de gênero, além disso, sugere que,

Para um bom trabalho de Orientação Sexual, é necessário que se estabeleça uma relação de confiança entre alunos e professor. Para isso o professor deve se mostrar disponível para conversas a respeito das questões apresentadas, não emitir juízo de valor sobre as colocações feitas pelos alunos e responder algumas perguntas de forma direta e esclarecedora. (1997, p. 124).

Para o trabalho com a sexualidade o professor deverá estudar temáticas sobre a área, sejam em grupos de estudo que podem ser feitos na própria escola, em leituras variadas, deverá estar consciente de seu papel como condutor do processo de reflexão das temáticas ligadas a sexualidade, esse processo terá como principal resultado possibilitar ao aluno autonomia para a vivencia plena e sadia de sua sexualidade.

#### ESCOLA E FAMÍLIA UMA RELAÇÃO DE PARCERIA

A ação que a escola desempenhará em relação à sexualidade não deve se sobrepor e nem concorrer com o desenvolvido pela família, é necessário compreender que a família possui uma série de valores que precisam ser respeitados, ou poderão gerar um conflito entre família e escola. Por isso o trabalho da escola não é aprovar ou reprovar os valores, mas sim proporcionar meios para que os alunos reflitam sobre as situações que vivem para tomar decisões sensatas.

Existem algumas questões que a escola deverá se posicionar de maneira contrária como nos casos que envolvem a violação dos direitos das crianças e dos adolescentes, nestes casos a caso deverá ser notificado no Conselho Tutelar, para que as medidas cabíveis sejam tomadas.

É importante que em alguns casos a família seja informada dos trabalhos que são desenvolvidos pela escola, e que esta se cerque sempre de objetivos claros para a realização das atividades, principalmente quando se tratar de temas polêmicos os quais as famílias têm posicionamentos fortes. Por essa razão alguns temas são evitados, para não gerar conflitos com a família e a sociedade, a escola, porém como lócus que não só reproduz, mas produz conhecimentos, deve abandonar essa velha postura e assumir seu papel político libertário já tão debatido neste artigo.

#### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola contemporânea atenta ao indivíduo como um todo, não deve omitir-se frente à sexualidade, embora seja uma temática que envolva tabus e preconceitos deve-se perceber também os inúmeros benefícios para a vida do aluno, que atingem desde aspectos cognitivos, passando por questões de saúde pública e impactando diretamente a formação da personalidade do aluno. Ao trabalhar com a orientação sexual a escola deve desenvolver práticas pedagógicas que coloquem os alunos como centro do processo de aprendizagem, pois o foco é o preparo destes para a realização de escolhas sexuais saudáveis e conscientes. Enquanto proposta metodológica o PCN aborda importantes pontos para o debate da sexualidade, mas é necessário ampliar o tema para um nível maior de complexidade, não se restringindo a conhecer as funções sexuais e, outrossim, abordando os sentimentos que envolvem a corporeidade humana, pois, não basta refletir sobre a diferença de gênero é necessário compreender as raízes culturais do problema. Isto posto, constata-se que a reflexão e a discussão devem ser os elementos norteadores do trabalho da orientação sexual.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTHUSSER, Louis. Aparelhos ideológicos de Estado. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. A reprodução. Rio de Janeiro: Francisco Alvez, 1975.
- FREUD, Sigmund. Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira. Trad. Jayme Salomão. Rio de Janeiro, Imago, 1996.
- FURLANI, Jimena. Educação sexual: possibilidades didáticas. IN: LOURO, Guacira L.; NECKEL, Jane F.; GOELLNER, Silvana V. (Org.). Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003.
- HIGHWATER, Juçara. Mito e sexualidade. São Paulo: Saraiva, 1992.
- IBIAPINA, Ivana M<sup>a</sup>. L. de M. Formação de professores: texto e contexto. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

- 
- LOURO, Guacira Lopes. Sexualidade, gênero e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2 ed. 10ª reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- SOUZA FILHO, Vicente G. de. Sexualidade, Educação e Cultura. Parnaíba: Sieart, 2004.
- VIGOTSKI, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

## **111. EDUCAÇÃO AMBIENTAL: O QUE PENSAM ALUNOS DO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Autora: Maruilza Camilo da Silva Vieira  
Graduanda do curso de Pedagogia  
Unidade Acadêmica de Educação- UFCG  
Email: [maruilza@hotmail.com](mailto:maruilza@hotmail.com)

Co-autora: Profa. Ms Zildene Francisca Pereira  
Professora do Curso de Pedagogia  
Unidade Acadêmica de Educação -UFCG  
email: [dенаfran@yahoo.com.br](mailto:denafran@yahoo.com.br)

### **Introdução**

A seguinte pesquisa trata dos desafios e dificuldades que os homens enfrentam, atualmente, diante dos problemas ambientais que a cada dia cresce de maneira acelerada, ocasionando diversos problemas como extinção de espécies, escassez de recursos naturais, degradação do solo, variados tipos de poluição, enfim, outros inúmeros problemas que prejudicam o planeta Terra e compromete a vida de todos os seres vivos, inclusive a do próprio homem.

A pesquisa aborda a perspectiva de que, a Educação Ambiental como outras diversas atividades relacionadas a educação é de suma importância para ser inserida no currículo da escola, visando uma melhor aprendizagem das crianças. Além disso, percebemos que é um tema que está relacionado com a atualidade e com o cotidiano de todos nós por essas e tantas outras

---

razões é que a percebemos como uma discussão fundamental para que os alunos tenham um entendimento real dos desequilíbrios ambientais existentes no nosso planeta.

A partir desse entendimento nos cabe refletir sobre as nossas ações educativas diante dessa realidade e tentar orientar os educandos para que estes compreendam que as ações que praticamos no nosso dia-a-dia interferem no meio ambiente e geram desastres ambientais. Diante dessa compreensão e para que, futuramente, não haja sofrimento entre as nações, ocasionadas pela fúria da natureza, nos cabe realizar pesquisas e buscar métodos para trabalhar com nossos alunos de forma consciente, embora saibamos das reais dificuldades para efetivarmos essas ações.

Nessa perspectiva, visando os variados problemas ambientais que enfrentamos, atualmente, devemos nos questionar se realmente é possível que haja essa conscientização entre os membros da sociedade para que possamos criar hábitos de preservação e conservação do meio ambiente.

Mediante essa problemática, faz-se necessário identificarmos os diversos fatores que contribuem para ocasionar o desequilíbrio ambiental que ocorre na natureza e compreender o que nossos alunos necessitam saber sobre o meio ambiente e sobre os desastres ambientais que enfrentamos diuturnamente. A partir dessa percepção torna-se imprescindível desenvolvermos metodologias que desenvolvam nos educandos atitudes de preservação do meio ambiente, tomando consciência que a preservação ambiental, depende, principalmente, das atitudes que cada cidadão possui no seu cotidiano.

A natureza, a cada dia, tem se mostrado cada vez mais afetada, pois a ganância das pessoas em usufruir os recursos da natureza é maior do que a vontade de preservá-la. A cada dia que passa podemos observar que o planeta sofre com as ações do homem sobre o meio ambiente e as consequências estão sendo vistas a cada instante com as mudanças climáticas e com o aquecimento global, assunto discutido diariamente em todos os setores da sociedade e na mídia.

Tendo em vista conhecer a essência dos problemas ambientais em torno da realidade em que vivemos e mediante análise observada, a partir do posicionamento de educandos do Ensino Fundamental I de uma Escola Pública Municipal da cidade de São João do Rio do Peixe/PB, pensamos em desenvolver pesquisas e trabalhos voltados para o estudo dessa temática, visto que os alunos não possuem atitudes de preservação do meio ambiente, e isto é observado rotineiramente quando estes demonstram a falta de clareza quando se trata de preservar a partir de ações simples do cotidiano.

---

As crianças jogam lixo exageradamente por toda a escola e nas ruas, desperdiçam água sem necessidade, às vezes até destroem plantas sem perceber que estão cometendo erros graves e o pior é que não possuem conhecimentos sobre os problemas ecológicos que a natureza está passando, pois atitudes como estas colaboram cada vez mais para ocasionar problemas ambientais. Embora esta seja uma temática discutida diariamente em todos os espaços de divulgação de informações, ainda, é possível encontrar pessoas, sejam elas crianças ou adultos alheios a tal problemática.

No nosso município os problemas ambientais não são diferentes. Anualmente sofremos com as enchentes que alagam a cidade deixando famílias desabrigadas, em outros momentos no decorrer do ano nosso sertão sofre com a falta de água ocasionada pela seca, plantações são destruídas e o sofrimento dos agricultores é imenso. É imprescindível que os jovens do município tenham a curiosidade para entender o porquê desses desequilíbrios, pois é de fundamental importância que entendam a realidade em que vivem bem como o que ocasiona estas situações e defendemos que é papel da escola oportunizar essa discussão.

É relevante trabalharmos a questão do meio ambiente na sala de aula, porque é um tema que está diretamente ligada com o cotidiano não apenas das crianças, mas do mundo como um todo, além disso, existe uma necessidade de aprofundamento teórico e prático considerando que muitos educandos não possuem o hábito de lidar com esse tema.

Por esses e outros motivos, pensamos que é importante realizar pesquisas e desenvolver projetos que estejam ligados a esta temática, pois percebemos que a reflexão e a ação educativa que devemos desenvolver nos educandos sobre as questões estudadas sirvam de suporte para abranger as necessidades no qual o meio ambiente passa na atualidade.

## **Referencial Teórico**

### **Relação entre a natureza e o homem**

Todos os seres humanos vivem em uma sociedade onde as diversas atividades estão relacionadas com o meio ambiente, tudo que usamos ou consumimos de maneira direta ou indireta foi extraído da natureza através da ação do homem. A cada dia a exploração dos recursos naturais tem se intensificado e isso causa desastres ambientais que a humanidade não está preparada para enfrentar. Existem, ainda, mudanças naturais ocorridas no decorrer de vários séculos no qual causam problemas de aquecimento global, aumento do nível do mar, glaciação,

---

variações climáticas irregulares; enfim, é como se o planeta e os seres humanos fossem inimigos e agora um quer derrotar o outro, pois “A idéia de que é preciso refazer os elos entre a pessoa e o planeta ameaçados por inimigos comuns serve então, hoje em dia como elementos de união a inúmeros componentes da sensibilidade ecológica do mundo” (ALPHANDERY, 1992, p. 34).

De acordo com Alphandery (1992), quando se trata de discutir a questão ambiental diante da realidade que vivenciamos, é importante compreendermos que todos nós fazemos parte da natureza e não percebemos como isso é significativo para nossas vidas, sendo assim, existe a necessidade que todos trabalhem com um objetivo comum, ou seja, preservar o meio ambiente desenvolvendo atitude de ética ambiental que possam contribuir com essa finalidade.

Essas atitudes devem servir para que o conhecimento dos educandos seja ampliado sobre os diversos problemas que acontecem na natureza. É importante percebermos que os problemas ambientais crescem como um solo fértil e está devastando a vida dos animais e dos seres humanos de maneira desordenada e enfurecida. O homem desde que o mundo é mundo extraiu diversos recursos naturais e não reflete sobre seus atos, nem mesmo pensa que, futuramente, podem prejudicar a natureza inteira, bem como a si mesmo devido suas atitudes de irresponsabilidade e de ganância.

Podemos destacar como exemplo a realidade das catástrofes ambientais que crescem a cada dia e esse crescimento ocorre devido o aumento do consumo de produtos que são extraídos da natureza, isso também ocasiona um grande aumento da poluição do ar, da água e do solo, além disso, as pessoas transformam as paisagens naturais a fim de proporcionar seu conforto e satisfação e para isso é necessário interferir na ação da natureza. Sobre esse aspecto podemos citar que “À medida que a humanidade aumenta sua capacidade de intervir na natureza para a satisfação das necessidades e desejos crescentes, surgem tensões e conflitos quanto ao uso dos espaços e dos recursos.” (PCN’s, 1998, p.173).

Nesse sentido, de acordo com os PCN’s, quanto mais a humanidade progride com o crescimento exacerbado, mais são extraídos recursos de maneira intensificada em proporções cada vez maiores que as necessárias, fazendo com que a natureza e as pessoas sofram danos irreparáveis. Com isso vale destacar que

Recursos não-renováveis, como petróleo, ameaçam escassear. De onde se retirava uma árvore, agora retiram-se centenas. Onde moravam algumas famílias, consumindo escassa quantidade de água e produzindo poucos detritos, agora moram milhões de famílias exigindo a manutenção de imensos mananciais e gerando milhares de toneladas de lixo por dia (PCN, 1998, p.174).

---

A humanidade se preocupa em viver bem e confortavelmente na sociedade, mas o bem estar não depende somente dos vários produtos e bens que são consumidos pelas pessoas, devemos pensar primeiramente na questão ambiental, pois o nosso futuro depende da preservação que teremos hoje e se isso não acontecer corremos o risco de enfrentarmos situações relacionadas ao meio ambiente no qual o homem não será capaz de explicar, o consumismo exagerado é um dos grandes responsáveis pela destruição da natureza. Nesse entendimento é importante destacar que “o atual modelo econômico estimula um consumo crescente e irresponsável condenando a vida na Terra a uma crescente destruição” ( PCN’s, 1998, p.177).

Na realidade, os PCN’s nos explicam que os homens não percebem que causando o mal a natureza estão prejudicando a si próprio, pois retiramos da natureza tudo aquilo que necessitamos para sobreviver e isso está sendo feito de maneira absurda e desordenada. Por exemplo, quando se destrói uma árvore para fabricar móveis, o correto é que outra seja plantada em seu lugar, mas não é isso que acontece. Com a falta da árvore consequentemente tende a se causar a erosão e o empobrecimento do solo e teremos complicações com a purificação do ar que as árvores nos proporcionam.

Diante dessa reflexão podemos chegar a seguinte compreensão: a natureza não aguenta tantas destruições e isso nos serve de alerta, pois nossos animais estão sendo ameaçados de extinção devido a destruição do seu habitat, a fauna e a flora também estão desaparecendo e tudo isso ocorre devido a atitude gananciosa dos homens que ao invés de preservar sentem o prazer de destruir cada vez mais, pois só se preocupam com a sua riqueza e o seu bem estar individual.

### **A importância da Educação Ambiental nas Escolas**

Todos nós somos parte integrante da natureza, e isso deve ser passado para os nossos alunos, pois a Educação Ambiental está presente em todos os momentos de nossas vidas, não é apenas uma disciplina que deve ser trabalhadas nas salas de aulas. Desde cedo as crianças devem aprender a ter uma visão ampla da realidade ecológica e perceber que a natureza nos serve de fonte de vida, mas essa fonte não pode ser explorada de maneira irresponsável, pois se algum dia chegar a se esgotar nós sofreremos as consequências.

Por esse motivo é importante que desde cedo começemos a desenvolver atitudes ligadas ao racionamento e preservação dos recursos naturais. A escola é uma das principais responsáveis para que se desenvolva uma consciência ética e uma postura voltada para a preservação do meio

---

ambiente. Além disso, é importante destacarmos que a Educação Ambiental não é apenas ensinada aos educandos, mas também é vivenciada em todos os momentos de nossa vida, diante disso, podemos destacar que

[...] de forma contrária a educação tradicional, essa é uma educação voltada para a ação-reflexiva, coletiva, para a relação interativa em que seu conteúdo está além dos livros, está na realidade socioambiental ultrapassando os muros das escolas (GUIMARÃES, 2007, p. 90).

Diante desse contexto, percebemos que a escola exerce um papel importante na aprendizagem dos educandos, pois quando se trata de estudar sobre Educação Ambiental, nós educadores temos a responsabilidade de desenvolver uma atitude de ação e reflexão em sala de aula, que será mais tarde revertida em ação cotidiana, para além dos muros escolares.

Como sabemos muitos ainda, estão leigos no que diz respeito aos problemas ambientais, pois ainda não tomaram consciência da gravidade do problema que acaba com a natureza devido à falta de informação e de competência dos homens. Segundo Vianna, “[...] a exploração dos recursos naturais das grandes florestas brasileiras têm causado degradação dos solos, poluição dos rios, destruição da vegetação nativa e do habitat de diversas espécies de animais.” (1994, p.60).

É importante percebermos que os recursos naturais nos servem como fonte de sobrevivência e sem eles é impossível existir vida no planeta. Os seres humanos são responsáveis para preservar estas riquezas e procurar desenvolvê-las sem correr riscos de destruí-las. Devemos nos preocupar não apenas em explorar os recursos naturais pensando no nosso bem estar, mas em saber usá-los para nossa sobrevivência.

Nesse sentido, baseado na afirmação de Vianna (1994), podemos notar que o ser humano usa a capacidade de modificar o meio ambiente não apenas para atender as suas necessidades, mas para destruir cada vez mais as riquezas naturais, o que na verdade poderia ser evitado, bastava explorar os recursos naturais de maneira controlada, ou seja, usando apenas aquilo que é necessário para a sua sobrevivência.

O meio ambiente tem respondido a violência que o homem vem causando, por isso, enfrentamos situações como desequilíbrio ecológico, extinção de espécies, variações nas mudanças climáticas, erosão do solo, derretimento das calotas polares e consequentemente aumento do nível do mar. Estes e outros diversos aspectos foram gerados devido às variadas

---

ações provocadas pelo ser humano. “O desejo de conhecer o mundo está hoje ultrapassado pela necessidade de explorá-lo” (ALPHANDERY, 1992, p.128).

Na visão do autor citado, atualmente os indivíduos não se importam com o que acontece com o mundo, não se preocupam com os problemas ambientais que ocorrem e causam graves prejuízos para a população, preocupam-se unicamente em explorar riquezas naturais que existem na Terra, e não percebem que causam a destruição global.

Na perspectiva educacional podemos fazer com que os educandos desenvolvam atitudes cotidianas que os estimulem a minimizar os problemas ambientais ocorridos no presente e no futuro e com isso conquistar um mundo melhor preservando as nossas fontes de existência. Essa não é uma questão fácil de ser resolvida por isso é de fundamental importância a contribuição do educador de aceitar esse desafio e buscar metodologias variadas para formar cidadãos éticos e conscientes. Nesse sentido podemos destacar que em atividades

[...] interdisciplinares de Educação Ambiental, busca-se [...], além de informar, estimular a percepção das pessoas de modo a sensibilizá-las para participar de ações através das quais num exercício pleno de cidadania, possam encontrar soluções sustentáveis, promovendo a qualidade de vida através da própria experiência humana (SOUZA, 2002, p.16).

Nesse sentido, como afirma o autor é importante que o educador desenvolva atitudes metodológicas voltadas para proporcionar no educando o entendimento que todos somos responsáveis pela preservação do meio ambiente e este é um dos papéis da escola. Portanto, é de suma importância que crianças entendam a causa de problemas relacionados ao meio ambiente e também saiba quem são os causadores de tanta destruição, pois na posição de educadores podemos aprofundar a visão dos nossos alunos e fazê-los compreender a realidade do problema, além de começar desde já a dar sua contribuição, diferente do que temos até então.

## **Procedimento Metodológico**

A preocupação que devemos ter com o Meio Ambiente, atualmente, é tamanha que os educadores devem buscar diversos tipos de atividades para que os discentes entendam que nossa vida só é garantida porque utilizamos os recursos que vem da natureza.

Quando buscamos desenvolver uma pesquisa sobre o Meio Ambiente a principal função é “[...] contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos a decidir e atuar na realidade

---

socioambiental de um modo comprometido com vida, com o bem estar de cada um da sociedade, local e global" (PCN's, 1998, p. 187).

Diante desse entendimento, é importante que os educandos tenham mais que informações e conceitos, ou seja, temos que trabalhar de maneira construtiva a fim de fazê-los perceber que é importante contribuir com a preservação do meio ambiente, pois essa ação implica em cuidar do próprio futuro da espécie humana.

Sobre essa compreensão Guimarães destaca que "A natureza é explorada por nossa sociedade como se fosse um recurso inesgotável, vista de forma fragmentada, sem a preocupação e o respeito com as relações dinâmicas do equilíbrio ecológico [...]" (2007, p. 87). Essa é uma visão que as pessoas não têm, todos acreditam que podemos utilizar os recursos naturais de qualquer forma que não teremos prejuízos, mas o que percebemos é que a realidade é outra e estamos sofrendo com esse pensamento utópico, por isso a necessidade de educar os nossos alunos para fazer a diferença.

Diante deste entendimento, procuramos realizar uma pesquisa de monografia que, ainda, está em andamento, a fim de investigar se a escola proporciona esse entendimento para o educando, e para isso realizamos uma pesquisa voltada para a temática ambiental. Utilizamos como procedimento de coleta de dados observações de sala de aula e da escola como um todo e entrevista semi estruturada (LUDKE e ANDRÉ, 1986).

O público alvo para esta pesquisa são 5 (cinco) educandos do 4º ano do Ensino Fundamental, com idade entre 9 e 12 anos, em uma sala de mais ou menos 25 alunos, sendo 16 meninas e 9 meninos. Os critérios utilizados pra a escolha dessa série foram os que comprovam que os mesmos já possuem um conhecimento prévio da realidade, são capazes de ler textos com coerência e consequentemente discutir sobre os problemas ambientais. O tema será trabalhado através de aulas expositivas, apresentação de filmes e documentários, entre outras variadas metodologias, com a intenção de fazer com que os educandos entendam a gravidade do problema e desenvolvam modos para minimizá-los.

## **Delineando uma análise**

Apresentaremos, mesmo que resumidamente, alguns dados preliminares da pesquisa realizada com alunos da escola pública, o qual realizamos a pesquisa. Durante a entrevista foi perguntado ao aluno Edu o que ele entendia sobre o Meio Ambiente, o aluno respondeu que era

---

“as plantas, as águas e... não lembro mais de nada.” (disse o aluno, ainda tentando lembrar mais alguma coisa).

O meio ambiente é compreendido pelo aluno de forma resumida, ou seja, ele lembra apenas das plantas e da água, além disso, é pertinente comentar que o mesmo faz um esforço para lembrar de algo a mais, embora não tenha sucesso.

Visando a maneira resumida que Edu teve sobre Meio Ambiente diante da resposta dada e percebendo que muitos educandos tal como Edu não compreendem as inúmeras abordagens relacionadas ao tema apresentado a “Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de vida na Escola, COM-VIDA”, sugere que para promover uma maior integração entre os alunos e o Meio Ambiente “É preciso um espaço permanente dentro da escola, que não seja fechado nele mesmo, mas que provoque a comunidade escolar a participar e debater o tema” (LOUREIRO,2007, p. 39-40).

Na continuação a aluna Ana respondeu que o Meio Ambiente era “a limpeza, principalmente a limpeza a casa”. Mais uma vez percebemos que a aluna tem uma visão cada vez mais restrita em relação ao tema abordado, pois ela se relaciona apenas a seu espaço particular.

Podemos pontuar que se a escola não proporcionar um entendimento amplo da realidade educacional, certamente o educando não atentará para despertar esse entendimento. Podemos observar isso quando a aluna Helen respondeu “Eu não sei”. Mesmo tentando dá uma explicação sobre a questão Helen não encontrou nenhum argumento para responder de forma satisfatória.

A timidez e a insegurança da aluna Helen talvez tenha causado a dificuldade da resposta, mas acreditamos que ela tenha um conhecimento prévio mesmo que mínimo ou resumido sobre o que seria meio ambiente, mas a dificuldade de comunicação acabou deixando a aluna inquieta.

Já quando a aluna Daniela foi questionada sobre o que entendia sobre o Meio Ambiente esta respondeu o seguinte: “Lembro das árvores... só isso”. Quando tentamos cobrar mais da aluna ele reafirmou que só lembrava das árvores. Mais uma vez percebemos que cada aluno está se resumindo a uma única visão minimizada sobre o Meio Ambiente. Segundo os PCN’s: “Para que os alunos construam a visão da globalidade das questões ambientais é necessário que cada profissional de ensino, [...] seja um dos agentes da interdisciplinaridade que o tema exige” (1998, p. 193).

A aluna Luiza foi um pouco mais além na sua resposta quando afirmou que “A natureza é as árvores, os rios, as águas e as plantas”. Como a afirmação foi mais satisfatória o PCN destaca

---

que a riqueza do trabalho sobre Educação Ambiental será maior “[...] se os professores de todas as disciplinas encontrarem elos para desenvolver um trabalho conjunto” (1998, p. 193).

Por meio deste, podemos afirmar que o primeiro passo para se trabalhar Educação Ambiental, é criar um ambiente capaz de envolver as crianças, e assim proporcionar-lhe uma aprendizagem significativa, com a finalidade de desenvolver o entendimento das crianças sobre o tema abordado. Diante disso, é necessário destacar que o mais importante é conscientizar os alunos da necessidade de preservar e de cuidar do meio ambiente.

A maioria dos alunos ao serem questionados se já estudaram algo relacionado ao Meio Ambiente respondem que não. Edu nos diz: “Não lembro de ter estudado sobre o Meio Ambiente, posso ter lido algum texto, mas... não lembro bem”. É importante relatar que os demais responderam algo parecido, a aluna Hellen respondeu apenas que “não”. Apenas a aluna Luiza relatou que já havia estudado e respondeu “Já sim, estudei sobre as árvores, a poluição, os animais e outras coisas que não lembro bem”.

Para que os alunos aprendam de maneira significativa se faz necessário que haja diálogo, debate e reflexão a fim de proporcionar ao aluno uma visão ampla sobre o Meio Ambiente, e as consequências que o mesmo está enfrentando diariamente pela ação irresponsável do homem.

## **Considerações Finais**

De acordo com o que foi exposto até então podemos relatar que existe uma série de problemas que enfrentamos atualmente sobre o meio ambiente e tanto a escola quanto os professores possuem um grande desafio o de fazer os alunos compreenderem que o ser humano faz parte da natureza e que necessitamos dos recursos extraídos da mesma para sobreviver, por isso, devemos preservá-la a fim de garantir o nosso futuro.

No entanto é possível afirmar que os educandos possuem uma percepção limitada no que diz respeito aos problemas ambientais, pois estes não demonstram possuir conhecimento sobre esse tema e aqueles que sabem alguma coisa se resumem apenas a situações simples do cotidiano. E para que essa visão seja ampliada a escola deve proporcionar aos alunos um ambiente educativo voltado para preservação da natureza.

Em suma, entendemos que a escola deve proporcionar aos alunos uma conscientização dos diversos assuntos relacionados ao meio ambiente, pois é de grande importância que os mesmos compreendam a realidade ambiental e posteriormente consigam desenvolver atitudes

---

éticas, visando preservar o ambiente em que vivemos a fim de nos garantir uma melhor qualidade de vida sem que para isso a natureza tenha que sofrer sérias consequências de destruição.

## Referências Bibliográficas

- ALPHANDÉRY, Pierre. et. al. **O Equivoco Ecológico: Riscos Políticos**. Editora brasiliense. Primeira edição. São Paulo, 1992.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **A questão ambiental**. IN Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais/ Secetaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/ SEF, 1998.
- GUIMARÃES, Mauro. **Educação Ambiental: participação para além dos muros da escola**. IN: Vamos cuidar do Brasil: Conceitos e práticas em Educação Ambiental na escola. Ministério da Educação, Coordenação geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, departamento de Educação Ambiental:Brasília: UNESCO, 2007.
- LOUREIRO. Carlos Fredrico B. **Educação Ambiental Crítica nas Escola: Desafios**. IN: Vamos cuidar do Brasil: Conceitos e práticas em Educação Ambiental na escola. Ministério da Educação, Coordenação geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, departamento de Educação Ambiental:Brasília: UNESCO, 2007.
- MENGA, Ludk e Marli E. D. A. André. **Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas**. - Editora pedagógica e Universitária LTDA, São Paulo, 1986.
- SOUZA, Francisco Augusto de. (Org.) **Educação Ambiental: Uma proposta metodológica para o ensino fundamental e médio**. Cajazeiras/ PB: Editora gráfica Vitorino, 2002.
- VIANNA, Aurélio. [Et, al] **Educação Ambiental: Uma abordagem Pedagógica dos temas da atualidade**. 2<sup>a</sup> edição. Rio de Janeiro: CEDI: Koinonia: São Paulo: Ação educativa. Erexit, RS: CRAB, 1994.

---

# **LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL NUMA PERSPECTIVA DEMOCRÁTICA**

Francisco de Assis Mendes – UECE/FECLESC<sup>1</sup>

**Resumo:** Reconhecemos que a educação brasileira no Estado Democrático de Direito teve avanços significativos no tocante as suas práticas pedagógicas e legislativas. Todavia, somos conscientes de que ainda é necessário fazer muita coisa visando o melhoramento educacional no Brasil. O presente artigo parte do interesse de compreender e explicitar os principais motivos que condicionam as relações democráticas estabelecidas nas últimas legislações regulamentadoras da educação brasileira. Nesse sentido baseamos nossa análise na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 - LDB. Para tanto, faz-se necessário à utilização de pesquisa empírica e teórica, visando à comprovação das fissuras existentes no processo de educação no Brasil. Deste modo, uma das proposituras pretendente neste trabalho é propor que a escola se adéque à realidade social do corpo discente local, regional e nacional. Somente assim, teremos numa educação mais eficiente e eficaz que não atenda apenas aos interesses da classe dominante na ótica do capital burguês expropriador.

Palavras-chave: Educação, legislação e democracia.

**Abstract:** We recognized that the Brazilian education in the Democratic State of Right had significant progresses in the touching your pedagogic and legislative practices. Though, we are conscious that is still necessary to do a lot of thing seeking the educational improvement in Brazil. The present article leaves of the interest of understanding and explain the principal reasons that condition the democratic relationships established in the last legislations regulate of the Brazilian education. In that sense we based our analysis on the Federal Constitution of 1988 and in the Law of Guidelines and Bases of the National Education of 1996 - LDB. For so much, it is done necessary to the use of empiric and theoretical research, seeking to the proof of the existent fissures in the education process in Brazil. This way, one of the purpose candidate in this work is to propose that the school if adéque to the social reality of the body discente local, regional and national. Only like this, we will have in a more efficient and effective education that doesn't just assist to the interests of the dominant class in the optics of the capital bourgeois expropriate.

**Keywords:** Education, legislation and democracy.

---

## INTRODUÇÃO

O objeto de análise desse artigo é Legislação Educacional no Brasil que analisa dentro de uma perspectiva democrática o Estado Democrático de Direito nas últimas legislações regulamentadoras da educação brasileira. Nesse sentido para a concretude deste trabalho parte do interesse de compreender e explicitar os principais motivos que condicionam as relações democráticas estabelecidas nas políticas educacionais do Brasil, com ênfase na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN.

Numa perspectiva democrática, este artigo terá como contribuição pedagógica a análise empírica dos documentos que regem a educação brasileira, os quais proporcionarão ao público docente o conhecimento do que está posto na legislação educacional, uma vez que os possibilitará a se tornarem críticos diante do contexto proposto por esta legislação, tornando-os capazes de lutarem por seus direitos.

Com este trabalho podemos refletir dentro da institucionalidade o perfil do Estado na aplicação das obrigatoriedades legais previstas na legislação brasileira a partir da última Constituição Federal e da LDB em vigor, dentro do contexto de ressignificação dos direitos democráticos do cidadão.

A evolução das políticas públicas voltadas para a educação brasileira provém das lutas sociais enfrentadas pelas classes populares, uma vez que toda e qualquer conquista educacional está pautada na ânsia da gratuidade do ensino, da escola público de qualidade, da escola laica e até mesmo da melhoria salarial dos docentes. Nesse contexto podemos perceber os avanços educacionais com a promulgação de leis e decretos que regulamentam a nossa educação. Nessa perspectiva, podemos contemplar os avanços educacionais pautados nos princípios constitucionais citados na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que são conquistas populares.

As causas que conduzem este trabalho provêm da necessidade de compreender e explicitar os principais motivos que condicionam as relações democráticas estabelecidas nas últimas legislações regulamentadoras da educação brasileira. Indagando se de fato as leis educacionais são implementadas em seu contexto democrático.

Para tanto, este artigo tem por objetivo geral analisar a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 – LDB acerca do estado democrático de direito, onde especificamente partiremos do desejo de compreender e explicitar os principais

---

motivos que condicionam as relações democráticas estabelecidas nas últimas legislações regulamentadoras da educação brasileira.

Para a realização deste trabalho, faz-se necessário à utilização de pesquisa documental e bibliográfica crítica do tema proposto, cujo objetivo é fazer uma leitura crítica em trabalhos escritos por outros autores que estudam o assunto. Outra forma de pesquisa é a pesquisa empírica em documentos como a Constituição Federal de 1988, LDB e demais dispositivos legais, visando à comprovação das fissuras existentes no processo de educação no Brasil. Deste modo, uma das proposituras pretendente neste trabalho é propor que a escola se adeque à realidade social do corpo discente local, regional e nacional. Somente assim, teremos numa educação mais eficiente e eficaz que não atenda apenas aos interesses da classe dominante na ótica do capital burguês expropriador.

Essa reflexão é de grande relevância para a sociedade acadêmica, bem como para todos os seguimentos da educação, porque será feita uma historização da educação brasileira, dando um enfoque maior na Legislação Educacional do Brasil, buscando resgatar o processo histórico a partir dos anos trinta.

Para efeito deste artigo, nossa reflexão se dividirá em três momentos. Primeiro, buscamos fazer um breve relato da legislação educacional brasileira a partir da década de trinta até 2008. No segundo momento, será feito uma análise da Constituição de 1988, Leis e Decretos que regem a educação no Brasil com ênfase nos direitos educacionais e educação para todos. Finalmente, a parte conclusiva será feito uma análise crítica do tema em discussão.

## **1 – Processo histórico da legislação educacional brasileira a partir dos anos 1930**

Embora a educação brasileira tenha tido avanços significativos em sua prática pedagógica e legislativa com o Estado Democrático de Direito expresso na Constituição Federal de 1988, podemos perceber que desde sua origem a educação perpassou por grandes dificuldades em implementar uma educação gratuita e de qualidade para todos.

Durante a década de 1930, o movimento dos “pioneiros da educação nova” empreendeu lutas em prol de uma educação gratuita e de qualidade para os trabalhadores, que culminou com a promulgação da Constituição de 1934, na qual a educação brasileira teve um caráter democrático,

---

que garantiu direitos educacionais para as massas, direitos estes que só foram conquistados através das lutas populares. Com a Constituição de 1937, a educação perdeu o seu caráter democrático e o seu financiamento passou a ser feito por meio de repasse de verbas para as famílias ou para as instituições particulares. Nessa perspectiva a escola pública era destinada a se fazer presente nos lugares onde as instituições privadas não pudessem atender as demandas educacionais devido à grande dimensão continental do País (CURY, 2003).

Os primeiros passos para a elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, deu-se a partir da Constituição de 1946, que por sua vez passou por vários projetos de leis, o qual veio a ser aprovado pelo Congresso Nacional somente no ano de 1961 (ROMANELLI, 2003).

A Reforma de 1º e 2º graus, publicada na Lei nº 5.692/71, segunda lei de diretrizes e bases do ensino tinha o caráter de incumbir o Estado de oferecer uma educação de qualidade e gratuita para todas as pessoas. Por essa Lei, o ensino de 2º grau ficou entendido como sendo uma moralidade de função profissionalizante para atender as necessidades mercadológicas da nação (CURY, 2003).

A Constituição Federal do Brasil de 1988, em seu art. 1º denota a indissolução dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, que se apresenta em “Estado Democrático de Direito”, que se revela como princípios fundamentais para todos os cidadãos brasileiros, bem como para os estrangeiros naturalizados brasileiros perante a Lei (BRASIL, C.F. 1988).

A educação é direito constitucional garantido por lei aos cidadãos brasileiros, previsto no art. 205 da Constituição Federal do Brasil de 1988, no qual garante que o Estado e a família são os responsáveis para promovê-la, e a sociedade deve cooperar para a promoção dessa educação, objetivando o pleno crescimento da pessoa. Assim, está expresso:

“Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, C.F. 1988).

Através da Constituição Federal de 1988, ocorre a redemocratização do ensino, uma vez que a Constituição de 1934 já tinha traços de democratização, porém as atribuições da União não

---

sofreram nenhuma alteração, onde as organizações dos sistemas de ensino não mais ficaram de suma responsabilidade dos estados da federação, passando aos municípios o reconhecimento de criação dos sistemas de ensino sob sua circunscrição (municipal), conforme fica estabelecido no art. 211. ”A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de elaboração, seus sistemas de ensino” (MENEZES, 1998, p. 99).

Nessa perspectiva, fica a União sempre encarregada de elaborar a regulamentação da educação nacional, conforme expressa o art. 22, inciso XXIV, sendo desta forma remetido um projeto de lei à Câmara dos Deputados no ano de 1988, cujo teor está pautado na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, que por interesses políticos veio a ser aprovada no dia 20/12/1996, sob o número 9.396 (MENEZES, 1998).

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 12 de dezembro de 1996, o direito à educação permanece sendo um princípio constitucional, conforme expressa o art. 2º. “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, LDB, 1996).

A educação no Brasil deixa as massas bem distantes da cidadania soberana. Todavia, a classe trabalhadora é quem mais sofreu com a ausência da educação, uma vez que ainda podemos observar que existem muitas crianças fora da escola ou embora esteja freqüentando-a, verifica-se que muitos estão fora da faixa etária não condizente com a lei. Ora,

... Avançamos muito nesse campo, mas enquanto houver uma criança sem escola ou fora da idade adequada, o direito de todos e o dever do Estado não terão se consubstanciado. Temos milhões de jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de entrar na escola ou dela tiveram que se evadir mais cedo, por condições de sobrevivência ou por repetência. A educação infantil e o ensino médio ainda são privilégios (CURY, 2003, p. 569).

Esses direitos educacionais não provêm somente dos atos constitucionais, mas:

Além das constituições nacionais e *infracionais*, há ainda um campo pouco trazido à tona. Trata-se das declarações e pactos internacionais assinados pelo Brasil com relação a direitos e garantia de direitos. É o reconhecimento mais alto de um direito, pois o país que assina o reconhecimento em sua dimensão internacional. É o caso, por exemplo, do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais, e Culturais (1966, ONU) ou mesmo a Declaração dos Direitos Humanos da ONU, de 1948. Em muitos casos, a

---

declaração é sobre o direito a educação. Tal é a recente Declaração celebrada em Jomtiem (Tailândia) e que gerou o Plano Decenal da Educação para Todos (Idem, 2003, p. 570).

No que diz respeito ao direito democrático educacional, o art. 206 traz os princípios que regerão a educação brasileira. Porém, em seu inciso VI, a escola terá um regime de gestão democrática, gestão esta que não obriga as escolas a escolherem seus gestores democraticamente (C.F. 1988), ficando, ainda, a critério dos gestores da administração pública (União, Estados e Municípios), indicar seus gestores.

De acordo com a Constituição do Estado do Ceará, a educação será regida por um Conselho Educacional, que terá a função de órgão normativo, consultivo e deliberativo de ensino, e ainda será qualificado como entidade autônoma que por sua vez será constituída em unidade orçamentária e de despesa. Pois, no art. 230 da Constituição do Estado do Ceará, em seu § 1º, o Conselho de Educação do Estado do Ceará será formado por professores do Estado, bem como por membros do legislativo, sendo que o primeiro terá uma participação em menor quantidade (um terço) e o segundo terá uma representatividade maior (dois terço) dos membros que compõem tal conselho. No § 2º do mesmo artigo, fica estabelecida a competência do Conselho de Educação do Ceará, tomando por base a lei estadual e as diretrizes e bases emanadas pela União (FREIRE, 2008). Vale salientar que tanto os Estados como o Distrito Federal e os Municípios estão sujeitos ao Ministério de Educação e Cultura – MEC, órgão encarregado de fiscalizar, avaliar e determinar o que deve ser ministrado na educação nacional, conforme estabelece a legislação da educação brasileira.

Dentre dos avanços educacionais tem destaque a Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, que dispõe do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, tomando por base o art. 60, § 7º do Ato das Disposições Constitucionais, que entrou em vigor somente a partir de 1º de janeiro de 1998, que institui a regularização de repasses de verbas para a melhoria da educação básica no Brasil, bem como valoriza o professor do ensino fundamental, deixando a educação infantil e o ensino médio desamparados, sendo custeado com verbas irrisórias já existentes.

---

Vale salientar que as verbas destinadas ao custeio da educação prevista nesta Lei são oriundas de arrecadação de impostos da União, Estados e Municípios, conforme confere o art. 1º da Lei nº 2.494, de 24/12/1996, nos seguintes termos:

Art. 1º É instituído, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, o qual terá natureza contábil e será implantado, automaticamente, a partir de 1º de janeiro de 1998.

§ 1º O Fundo referido neste artigo será composto por 15% (quinze por cento) dos recursos:

I - da parcela do imposto sobre operações relativas à circulação de mercadorias e sobre prestações de serviços de transporte interestadual e intermunicipal e de comunicação - ICMS, devida ao Distrito Federal, aos Estados e aos Municípios, conforme dispõe o art. 155, inciso II, combinado com o art. 158, inciso IV, da Constituição Federal;

II - do Fundo de Participação dos Estados e do Distrito Federal - FPE e dos Municípios - FPM, previstos no art. 159, inciso I, alíneas *a* e *b*, da Constituição Federal, e no Sistema Tributário Nacional de que trata a Lei nº 5.172, de 25 de outubro de 1966; e

III - da parcela do Imposto sobre Produtos Industrializados - IPI devida aos Estados e ao Distrito Federal, na forma do art. 159, inciso II, da Constituição Federal e da Lei Complementar nº 61, de 26 de dezembro de 1989.

§ 2º Inclui-se na base de cálculo do valor a que se refere o inciso I do parágrafo anterior o montante de recursos financeiros transferidos, em moeda, pela União aos Estados, Distrito Federal e Municípios a título de compensação financeira pela perda de receitas decorrentes da desoneração das exportações, nos termos da Lei Complementar nº 87, de 13 de setembro de 1996, bem como de outras compensações da mesma natureza que vierem a ser instituídas.

§ 3º Integra os recursos do Fundo a que se refere este artigo a complementação da União, quando for o caso, na forma prevista no art. 6º.

§ 4º A implantação do Fundo poderá ser antecipada em relação à data prevista neste artigo, mediante lei no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal.

§ 5º No exercício de 1997, a União dará prioridade, para concessão de assistência financeira, na forma prevista no art. 211, § 1º, da Constituição Federal, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios nos quais a implantação do Fundo for antecipada na forma prevista no parágrafo anterior (FUNDEF, 1996).

Com o advento da Emenda Constitucional nº 53, datada 19 de dezembro de 2006, regulamentada pela Medida Provisória nº 339, de 28 de dezembro do referido ano, tendo sido convertida na Lei 11.494, de 20 de junho de 2007, e pelos Decretos nº 6.253 e 6.278, datados de 13 e 29 de novembro de 2007, respectivamente, foi instituído o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Tal Fundo teve sua implantação a partir de 1º de janeiro de 2007, que vem sendo realizada paulatinamente, devendo se estender até o ano de 2009, quando deverá estar em vigor em todo o território brasileiro. Seu tempo de duração abrange um período de 14 anos, a contar da data de sua promulgação, estendendo-se até o ano de 2020. Com o FUNDEB serão atendidos tanto os alunos da Educação Básica, como os alunos da Educação Infantil e Ensino Médio, bem como a

---

Educação de Jovens e Adultos, contemplando o atendimento nos turnos: manhã, tarde e noite, independentemente das modalidades (regular, especial ou de jovens e adultos), ofertadas pelo ensino, bem como na localização da escola (zona urbana, zona rural, área indígena ou quilombola), isso no âmbito dos Estados e Municípios, conforme estão estabelecidos nos §§ 2º e 3º do art. 211 da Constituição de 1988 (FUNDEB, 2007).

Os recursos que darão sustentação financeira ao FUNDEB serão compostos por recursos dos próprios Estados, Distrito Federal e Municípios, sendo formado da Contribuição dos mesmos, da seguinte maneira: 16,66 % em 2007; 18,33 % em 2008 e 20 % a partir de 2009, sobre: □ Fundo de Participação dos Estados – FPE; Fundo de Participação dos Municípios – FPM; Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços – ICMS; □ Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações – IPIexp; e, Desoneração de Exportações (LC 87/96). Outrossim, verifica-se que há ainda Contribuição de Estados, DF e Municípios, na proporcionalidade de: 6,66 % no 1º em 2007; 13,33 % em 2008 e 20 % a partir de 2009, calculados sobre: Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doações – ITCMD; Imposto sobre Propriedade Veículos Automotores – IPVA; Quota Parte de 50% do Imposto Territorial Rural devida aos Municípios – ITR; e, Receitas da dívida ativa e de juros e multas, incidentes sobre as fontes acima relacionadas (Idem).

## **2 – Educação para Todos e Direitos Educacionais**

Há uma grande preocupação por parte do Estado em desenvolver uma Educação para Todos. Com esse objetivo o Estado criar o Plano de Educação para Todos, através de linhas de ações e estratégicas que motive a sociedade para a mobilização social a fim de elevar o patriotismo e dar um “valor social à educação, ao ensino e à aprendizagem, à escola e ao educador”, a fim de que assegure e garanta a matrícula de crianças em idade adequada no ensino fundamental e aos jovens e adultos que estiverem fora da escola, procurando diminuir o número de repetência dos alunos, bem como diminuir a evasão escolar. Nesse sentido é necessário promover uma melhoria da qualidade do ensino, com o fito de elevar a motivação do educador, dando maior ênfase no tempo de permanência do discente na escola, dando prazer ao mesmo através do contato com o professor (MACIEL, 1987).

---

Para que o cidadão possa fazer parte da gestão da República não é apenas denominar o espaço democrático, como dizem os modernos liberais que pregam a igualdade de direitos e deveres para todos. Nesse sentido isso acarreta uma divisão social onde a classe dominante formada pela menoria tem soberania sobre a classe dos trabalhadores provocando uma grande desigualdade social entre ambas. "... Não basta a solidariedade para tornar menores as desigualdades políticas e a distância que separa social e politicamente os homens. ..." (MACIEL, 1987, p. 107). Portanto, nessa perspectiva não se busca implementar a universalização da educação, definindo-a como obrigatória e gratuita e indicando-a como determinantes do dever da família e do Estado, conforme está expresso na Carta Magna do Brasil.

Percebemos que o processo de democratização da educação não acontecerá se não existir um processo concomitante de democratização do Estado, que abra um espaço de participação do cidadão na gestão da República. Espaço esse que possibilite o cidadão manter-se empenhado no processo educativo da sociedade, tanto no âmbito administrativo como na gestão, de forma que ofereça oportunidades de crescimento educativo proposto pela e para a sociedade (MACIEL, 1987).

Fatores determinantes que comprovem o compromisso de todos no processo educativo, cabe a sociedade se empenhar e torna-se participativa na democratização educativa para que possa ocupar espaço na gestão democrática da República. Segundo Marco Maciel esse é um compromisso de todos.

A esse dever não podemos fugir, sob pena de faltarmos à tarefa de consolidar a experiência democrática e descumprirmos o propósito de promover um desenvolvimento que seja de justiça social. Para esse intento será necessária uma ampla articulação dos governos federal, estaduais e municipais e o apoio decisivo dos parlamentares, dos secretários de educação, dos conselhos de educação, dos técnicos, dos educadores, das associações de classe. É preciso o compromisso de todos (MACIEL, 1987, p. 107-108).

Diante da democratização da educação, ainda há compromissos que não fogem da alçada da União, bem como de transferência de atribuições e responsabilidades repassadas para os Estados e Municípios, que são responsáveis de manterem a educação básica para todos.

A Conferência de Educação para Todos, ocorrida no ano de 1990, em Jundiaí, na Tailândia, verificou-se o propósito de universalizar a Educação, onde são traçadas regras para a

---

erradicação do analfabetismo, colocando crianças, jovens e adultos analfabetos dentro da escola, esperando um resultado positivo num período previsto para dez anos, mesmo assim essa meta não é alcançada devido à deficiência de escolas e até mesmo a carência de profissionais.

A educação é direito de todos e dever do Estado e da família garantido por lei, conforme reza o art. 4º da Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional – LDB/1996. Esta garantia está expressa nos incisos I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII e IX, do mesmo artigo, que se referem à gratuidade e obrigatoriedade do ensino fundamental e médio, bem como assegura os direitos de acesso à escola pública aos educando com necessidades especiais e aos jovens e adultos. Portanto, o acesso à escola pública como sendo direito de todos e dever do Estado, será fiscalizada pelo Ministério Público, que acionará o Poder Público para fazer cumprir as normas emanadas pela legislação em vigor (FREIRE, 2008).

### **3 – Considerações finais**

Reconhecemos que a educação brasileira no Estado Democrático de Direito teve avanços significativos no tocante as suas práticas pedagógicas e legislativas. Todavia, somos conscientes de que ainda é necessário fazer muita coisa visando melhoramento educacional no Brasil.

Podemos perceber que nas entrelinhas das Leis, constata-se que a educação não passa apenas de princípios constitucionais, onde o Estado ainda é quem determina o que deve ser realizado na educação, através do Ministério da Educação e Cultura – MEC, sendo desta forma criando perspectivas de trabalho para atender as necessidades do capital burguês.

Diante de tanto avanço, podemos perceber que no Brasil existem vários programas de alfabetização, que conduz crianças, jovens e adultos para a escola, porém não surtindo efeitos desejados pelo Estado. Efeitos esses que são constatados através da superlotação nas salas de aulas, em decorrência da carência de novas escolas, o que torna inviável uma aprendizagem eficiente e eficaz do aluno.

Para tanto, a democratização educacional proposta pela lei atribui à União, ao Distrito Federal, aos Estados e aos Municípios sua aplicação com base nos direitos democráticos. Diante

---

desse princípio constitucional, a gestão democrática escolar não se aplica em sua totalidade no que diz respeito à sua aplicação, no entanto, podemos compreender que o núcleo gestor escolar é composto por todos os seguimentos da comunidade escolar e da sociedade civil, porém, o que se percebe é a inexistência de congregações de pais e associações de funcionários, sendo indicado algumas pessoas para fazer tal representação e ficar posto somente no papel. Uma outra realidade dessa democratização bem distante de sua aplicação é a gestão democrática das escolas de muitos municípios brasileiros, que seus gestores ao serem indagados sobre sua formação os mesmos afirmam a gestão da escola atende aos quesitos propostos na lei, embora a escolha do núcleo gestor da escola seja feita através de indicações pela secretaria da educação e do gestor municipal. Fato esse que contraria a tão sonhada gestão democrática proposta pela CF e LDBEN, que propõe uma política de democratização da escola, a qual implementada hoje não condiz com uma política almejada pelos movimentos sociais e associações dos professores e vários seguimentos da sociedade brasileira, atendendo aos caprichos da classe dominante.

Portanto, somente depois de muitas lutas empreendidas por intelectuais, professores, membros de associações e comerciantes, bem como a classe trabalhadora, a legislação educacional brasileira, teve um grande avanço que culminou na promulgação de Constituições, Leis e Decretos, para que se estabelecesse uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos. Conforme menciona o art. 205 da Constituição Federal de 1988. Mas, embora com esses avanços, podemos verificar que a educação de nosso país ainda deixa muita a desejar, sendo necessário um maior empenho por parte do poder público, no sentido de tornar prioridade o ensino público, ao invés de comprar cotas nas instituições particulares.

#### **4 – Referências bibliográficas**

ARROYO, Miguel G. BUFFA, Ester. NOSELLA, Paola. Educação e Cidadania: quem educa o cidadão? 7<sup>a</sup> Edição. Editora Cortez, 1987. (Impresso no Brasil em 1999).

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.

BRASIL – LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sob o número 9.394, 1996.

BRASIL – FUNDEF, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996.

---

BRASIL – FUNDEB, Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. In 500 anos de educação no Brasil, org. Eliane Marta Teixeira, Luciano Mendes de Farias Filho, Cynthia Greive Veiga, - 3<sup>a</sup> Ed., - Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FREIRE, Aurilia Maia. Legislação Educacional no Brasil, Fortaleza: Fundação Demócrata Rocha, 2008. 208 p. – (Coleção Técnico em Secretariado escolar; v.1).

MENEZES, J. G. de C. (et. aet), Estrutura e funcionamento da Educação Básica, leitura, 2<sup>a</sup> ed. São Paulo. Pioneiros, 1998.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. 28<sup>a</sup> ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

SAVIANI, Demerval. Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. – 3<sup>a</sup> ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

## **A PESQUISA NA FORMAÇÃO MÉDICA: O QUE REVELAM OS DOCUMENTOS NORMATIVOS E O CORPO DOCENTE**

Pedro Mansueto Melo de Souza,  
Graduando em Medicina, [pedro.mansueto.m.s@gmail.com](mailto:pedro.mansueto.m.s@gmail.com), UECE.

Clarice Santiago Silveira  
Mestranda em Educação, [clarice.santiago@yahoo.com.br](mailto:clarice.santiago@yahoo.com.br), UECE.

Silvia Maria Nóbrega-Therrien.  
Pós-Doutora, [silnth@terra.com.br](mailto:silnth@terra.com.br), UECE

### **1. Introdução**

Neste trabalho tecemos algumas considerações sobre a formação em pesquisa no curso de Medicina da Universidade Estadual do Ceará (UECE) tendo como base os documentos normativos que regem esse curso e dados coletados junto ao seu corpo docente. O estudo em questão é parte integrante da investigação, desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS) e pelo Grupo de Pesquisa Educação e Saúde Coletiva

---

(GPESC), que discute a relação entre ensino e pesquisa em cursos de graduação na Universidade Estadual do Ceará.

Sabemos que a formação em pesquisa é elemento importante para a formação de um profissional crítico, reflexivo e consciente de seu papel social (SCHÖN, 2000). Desse modo, deve ser assumida como importante componente curricular de cursos de graduação que têm como preocupação formar profissionais capazes de atender as demandas de uma sociedade em constante transformação. Neste sentido, entendemos que a pesquisa, junto ao ensino e extensão, merece a devida atenção dos formadores ao planejarem e desenvolverem ações que venham garantir o exercício dessa prática (de pesquisa) em contextos de formação na universidade.

O curso de Medicina tem como objetivo formar médicos generalistas com capacidade analítica e poder criativo na aplicação dos conhecimentos e práticas adquiridos para a tomada de decisões na promoção, manutenção e habilitação da saúde individual e coletiva, e na prevenção e tratamento dos agravos da saúde (UECE, 2002). Portanto, a pesquisa se configura como elemento basilar para a formação desses profissionais, sendo no nosso entender a mediadora de um agir crítico-reflexivo, de médicos conscientes e participativos da realidade social em que estão inseridos e atuam. Logo, concordamos com Demo (1999) na sua compreensão da pesquisa também como princípio educativo, onde o aluno, através da investigação, une teoria e prática como preparação adequada para seu futuro fazer profissional.

Em um estudo sobre Iniciação Científica na graduação de Medicina, Oliveira, Alves e Luz (2008, p.312) afirmam que, entre as diversas causas para a não participação dos estudantes de Medicina em atividades de pesquisa estão, em ordem crescente: “falta de interesse do aluno”, “inexistência de pessoal qualificado ou motivado”, “carência de condições materiais” e, principalmente, “falta de estímulo institucional para a realização de pesquisa”. Logo, o nosso estudo justifica-se pela necessidade de identificar se estes fatores estão presentes no colegiado e nos documentos normativos deste curso.

O caminho metodológico trilhado para realizar este trabalho teve como ponto de partida a análise dos seguintes documentos: as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) do Curso de Graduação em Medicina e o Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso de Medicina da Universidade Estadual do Ceará - UECE. O marco principal foi o de direcionar nosso olhar para a ênfase dada ao desenvolvimento de pesquisa no espaço dessa formação. Concomitantemente, procedemos a um levantamento de dados junto aos professores deste curso, objetivando identificar os que atuam na formação em pesquisa junto principalmente aos alunos de graduação. De posse desses resultados e sua socialização esperamos incentivar análises e reflexões com fins de compreender as aproximações entre o que está escrito nas Diretrizes e o que é posto em prática na execução de seu PPP e finalmente como se encontra caracterizado o corpo docente do curso para responder a este desafio.

O trabalho está organizado em três partes. A primeira traz a análise da documentação mencionada (DCN's e PPP), onde se procura identificar como a pesquisa está contemplada nestes documentos, objetivando a relação do planejado com a possibilidade de ser executado. Na segunda parte trazemos reflexões de como os professores do curso de Medicina vivenciam a pesquisa, tendo como apoio os dados coletados por meio de questionários aplicados. Finalmente, na terceira parte, fazemos uma síntese apreciativa em relação a temática.

---

## **2. A formação em pesquisa nos documentos normativos do curso de Medicina: o que diz o texto**

As Diretrizes Curriculares Nacionais são os documentos normativos que regem cursos de graduação e servem como referência às Instituições de Ensino Superior na elaboração de seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP). O último, por sua vez, é o documento que revela os objetivos, as ações, as características do processo educativo a ser por ele realizado e que serve como guia basilar do perfil de profissional que pretende formar.

Portanto, foram analisados o Parecer e a Resolução das DCN's, assim como o PPP do curso de Medicina da UECE. Após a análise dos documentos, foram sistematizadas as percepções acerca do tema dando origem ao texto que ora se apresenta. O Quadro 1 sintetiza os documentos estudados e destaca algumas de suas características fundamentais.

**Quadro 1 – Documentos analisados para identificação da formação em pesquisa no Curso de Medicina da UECE. Fortaleza-CE, 2010.**

<b>Documentos Analisados</b>	<b>Características</b>
<b>Parecer CNE/CES 1133/2001, de 7/8/2001</b>	Composto por 38 laudas, sendo as quatro primeiras laudas apresentando Histórico, Mérito, Princípios e Objetivos das Diretrizes Curriculares. Em seguida, há o parecer propriamente dito sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais de Enfermagem, Medicina e Nutrição. Elaborada por três conselheiros do Conselho de Nacional de Educação. Publicado no Diário Oficial da União, em 3 de outubro de 2001.
<b>Resolução CNE/CES 4/2001, de 7/11/2001</b>	Composto por 5 laudas institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina. Aprovadas e publicadas no Diário Oficial da União, em 9 de novembro de 2001.
<b>Proposta de Criação do Curso de Medicina da UECE</b>	Composta por 185 laudas inclui em seu conteúdo: o Projeto Pedagógico do Futuro Curso de Medicina da UECE. Elaborado em Junho de 2002 por um Grupo de Trabalho formado por professores da UECE.
<b>Proposta de Reconhecimento do Curso de Medicina da UECE</b>	Composta por 98 laudas incorpora em seu conteúdo o Projeto Pedagógico do Curso de Medicina da UECE. Elaborado em Dezembro de 2006 pela Coordenação do Curso, para reconhecimento perante o Conselho Estadual de Educação Superior.

Cumpre destacar que o passo inicial para a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Medicina deu-se com o Parecer 1.133/2001 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior (CNE/CES). Como todo Parecer, este documento foi elaborado por especialistas, conjuntamente como as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Enfermagem e Nutrição. Com base neste Parecer e outros documentos igualmente importantes (como a Constituição Federal, a LDB, a Lei Orgânica do SUS etc.), foi, enfim, redigida as DCN's do Curso de Graduação em Medicina, na forma da Resolução 4/2001 do CNE/CES, sancionadas em 7 de novembro de 2001.

Logo, estes dispositivos legais estão intimamente ligados e serão tratados no tópico a seguir.

- A pesquisa nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Medicina: qual a sua proposta e o seu espaço?**

---

A leitura das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Medicina (tanto o Parecer quanto a Resolução) nos mostra como a legislação vigente e, consequentemente, uma significativa parcela das escolas médicas, encaram a pesquisa em suas propostas de graduação.

A princípio, ressaltamos a ênfase manifesta quanto às intenções de uma formação que opta por um perfil crítico e reflexivo dos profissionais egressos (CNE-Resolução, 2001, Art. 3º) desses cursos. Além da referência ao desenvolvimento da capacidade de pensar criticamente sua realidade (Art. 4º), da autonomia e discernimento para assegurar a qualidade da prestação de seus serviços (CNE-Parecer, 2001, p.4). Contudo, é obscuro o papel que a pesquisa ou a relação ensino/pesquisa pode desempenhar na formação de um perfil que se entende como crítico-reflexivo. Compreendemos que o objetivo das DCN's é apontar as principais características que os cursos devem possuir, não cabendo especificar todo o seu currículo. Porém, entendemos que o que for esquecido ou não enfatizado nos documentos normativos gerais, possui uma tendência maior de ser igualmente omitido nos documentos específicos de cada curso, como veremos mais adiante.

No que diz respeito às competências e habilidades gerais e específicas necessárias à formação do Médico, é ressaltada a importância do domínio da metodologia científica (CNE-Resolução, 2001, Art. 5º, inciso XV) para filtrar as informações que chegam a ele, e para geração de novos conhecimentos. Enfatiza ainda a necessidade do raciocínio científico para a resolução de problemas clínicos (Art. 5º, inciso VI) e para a escolha das condutas terapêuticas mais adequadas, com base em evidências científicas (CNE-Parecer, 2001, p.10). Já os programas de iniciação científica, onde se verifica a possibilidade deste aluno vivenciar ativamente a relação entre teoria e prática (onde a pesquisa se insere) em seu cotidiano, são encarados apenas como atividades complementares (CNE-Resolução, 2001, Art. 8º).

Quanto à organização dos cursos e a elaboração de seus projetos político pedagógicos, é exaltada a resolução de situações problemas (CNE-Parecer, 2001, p.13) como uma estratégia didática que põe o aluno no centro do processo de aprendizagem com o apoio no professor tomado como facilitador e mediador deste processo (CNE-Resolução, 2001, Art. 9º). Defende, ainda, que a participação do aluno deve ser ativa e integrada com o ensino, à pesquisa e à extensão/assistência (Art. 12º, inciso II).

Logo, para as DCN's do curso de Medicina, a pesquisa e o domínio dos princípios científicos são encarados como ferramentas que permitem a geração de novos conhecimentos e a assimilação crítica das informações a que o futuro profissional deve utilizar no seu dia-a-dia. Contudo, nestes documentos, não fica claro a necessidade da inserção da pesquisa no currículo principal, mesmo com o reconhecimento de sua imprescindibilidade para a formação de profissionais médicos críticos-reflexivos. Somente o Parecer demonstra tentar enfatizar o papel da pesquisa na formação Médica, privilegiando “a investigação como eixo integrador que retroalimenta a formação e a prática médica” (CNE-Parecer, 2001, p.13). Curiosamente, esta passagem acabou sendo suprimida do texto final da Resolução.

Como servem de referência à elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos, as DCN's da Medicina tendem a induzir o negligenciamento ou a não importância devida da pesquisa também nos currículos principais dos cursos de Medicina de todo o país, como pode ser melhor exemplificado no PPP do Curso de Medicina da UECE, que será abordado a seguir.

- **A pesquisa no Projeto Político Pedagógico do curso de Medicina da UECE**

Neste tópico analisamos duas versões do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Medicina da UECE, contidos nos Projetos de Criação (2002) e de Reconhecimento (2006) do

---

referido curso. Na verdade, as duas versões são praticamente iguais, havendo apenas uma pequena diferença, a qual será discutida ao longo do texto.

Diferentemente de boa parte das escolas médicas do país que tiveram que elaborar novos PPP's em consonância com as atuais DCN's da Medicina, o curso da UECE já nasceu fortemente influenciado pelas diretrizes em vigor e, seu PPP reflete isso. O que pode ser constatado já no primeiro tópico, denominado “Concepção, Finalidades e Objetivos”, quando o documento afirma:

O perfil delineado do médico egresso da instituição contempla: formação generalista, crítica e reflexiva [...] sendo capaz de pensar criticamente, de analisar os problemas da sociedade e de procurar soluções para os mesmos [...] avaliar, sistematizar e decidir as condutas mais adequadas, baseadas em evidências científicas [...] (UECE, 2002, p.69-70).

Nos tópicos seguintes, tais como: “Missão” e “Objetivos do Curso” claras referências às DCN's são encontradas nas competências que o profissional egresso do curso deve ter. A exemplo do que afirmamos: “ter raciocínio crítico na interpretação dos dados” (p.72) e “conhecer os princípios da metodologia científica” (p.73).

Fortemente inspirado nas DCN's, o PPP do curso de Medicina da UECE também omite a pesquisa de seu currículo principal. A primeira versão do documento faz apenas superficiais menções aos programas de Iniciação Científica (IC). Contudo, a única diferença entre as duas versões dos PPPs anunciada anteriormente, tenta corrigir justamente o esquecimento da IC. Na segunda versão do PPP, embora ainda classifique a Iniciação Científica como atividade extracurricular, aponta-se para uma tentativa de integrar a IC e outras atividades complementares ao currículo principal. O PPP afirma que tais atividades complementares (IC, monitorias, estágios, participação em eventos científicos, apresentação de trabalhos e publicação de artigos) devem “ser computadas com carga horária a figurar no histórico, observando os padrões e carga horária a ser estipulada pela Pró-Reitoria de Graduação da UECE” (UECE, 2006, p.38). Infelizmente, este mecanismo de integração da Iniciação Científica com o currículo principal não é efetivado na prática<sup>1</sup> do curso de Medicina, sendo necessária uma posterior investigação para identificar suas causas.

A análise das ementas das disciplinas contidas no PPP é outra forma de avaliar como é encarada na prática a formação para a pesquisa no curso de Medicina. Durante os seus seis primeiros anos (2003 a 2008), o curso manteve a sua proposta curricular inalterada, com apenas uma única disciplina voltada para a pesquisa, embora com uma carga horária de 72 horas-aula. Esta era intitulada “Métodos de Estudo e de Pesquisa”, a ser ministrada no primeiro semestre do curso. Neste currículo, entretanto, já era necessário a apresentação, por parte dos alunos, de um trabalho de conclusão de curso (TCC) como requisito para a colação de grau, embora não houvesse uma disciplina que subsidiasse o aluno nesta empreitada. Sobre isto, Feitosa e Nóbrega-Therrien (2009, p.32) declararam:

Os alunos da Medicina da UECE devem elaborar e apresentar seus trabalhos de conclusão de curso no 12º semestre da graduação, durante o período do Internato, sem o devido amparo disciplinar e com os conhecimentos adquiridos ainda e somente durante o 1º semestre do curso. Com apenas esses mecanismos de ensino e baseado no exposto até então, as chances de aprendizado dos conteúdos de pesquisa para os alunos de Medicina são, no mínimo, mais complicadas.

---

Após a colação de grau da primeira turma de Medicina da UECE (em 2008.2) e o reconhecimento do curso no Conselho Estadual de Educação Superior, pode-se finalmente realizar alterações na sua proposta curricular. Embora o PPP não tenha sofrido alterações conceituais, houve uma série de modificações na distribuição das disciplinas ao longo dos semestres do curso, tendo em vista a ampliação do Internato de 3 para 4 semestres de duração. Dessa forma, uma das modificações ocorridas foi a criação da disciplina “Trabalho de Conclusão de Curso”, justamente para sanar a deficiência diagnosticada pelos alunos das primeiras turmas, embora esta seja oferecida somente com 2 créditos e carga horária de 34 horas-aula.

Desse modo, o curso de Medicina passou a ter duas disciplinas de formação para a pesquisa, uma no 1º semestre e outra no 8º semestre (último semestre antes do Internato). Assim, o curso adota uma estrutura muito semelhante a dos outros cursos de saúde da UECE, como demonstra novamente Feitosa e Nóbrega-Therrien (2009, p.24-25):

As disciplinas [dos cursos de saúde da UECE] se encontram divididas como introdutórias e conclusivas. [...] Notamos um caráter mais teórico para as primeiras, que se encarregam de fornecer aos alunos de graduação os elementos básicos da investigação [...]. Um caráter prioritariamente prático fica reservado para o segundo grupo das disciplinas [...] responsável pelo desenvolvimento, por parte dos alunos, do Projeto de Monografia [...].

Um pouco melhor que a estrutura anterior, a atual matriz curricular ainda apresenta sérios problemas quanto à formação para a pesquisa dos alunos de Medicina da UECE. Em especial, temos a grande lacuna temporal entre a disciplina introdutória e a disciplina de aplicação prática do trabalho científico, uma vez que é pouco provável que o aluno retenha por até 03 anos as informações obtidas durante o primeiro semestre sem que haja uma continuidade desses conteúdos ao longo do curso. Isso sem falar da necessidade do aluno elaborar a sua monografia praticamente às véspera de entrar no internato.

Portanto, a análise que empreendemos nos mostra que as DCN's da Medicina influenciaram fortemente o PPP do curso que investigamos. Atribuímos também esse fato à proximidade de menos de um ano entre a elaboração dos dois documentos. Dito de outra forma, ambos não expressam a importância da pesquisa em seus currículos. O Projeto Político Pedagógico, por seu caráter mais prático, começa a dar sinais de tentativa de incorporação da Iniciação Científica ao currículo principal, embora ainda de forma bastante embrionária. Por fim, as mudanças curriculares do curso de Medicina da UECE, com a criação de uma nova disciplina de pesquisa, nos mostram que a formação em pesquisa neste curso não está esquecida, e que pode vir a ter um futuro bastante promissor, ao assumirem compromissos em tornar efetiva o exercício de práticas investigativas..

Contudo, de nada servem documentos normativos que ressaltem a devida importância que a formação em pesquisa merece se não houver um corpo docente devidamente qualificado para dar o suporte teórico metodológico necessário para formação dos alunos. Para analisar esta questão, o tópico a seguir abordará o Colegiado do Curso de Medicina da UECE e sua relação com a pesquisa.

- **A formação em pesquisa no cotidiano do colegiado do curso de Medicina da UECE**

---

Cabe indagar: como os professores do curso de Medicina da Universidade Estadual do Ceará vivenciam a pesquisa em sala de aula? Os dados coletados com estes docentes pelo Grupo de Pesquisa Educação Cultura Escolar e Sociedade e o Grupo Educação e Saúde Coletiva da UECE é o suporte das análises que a seguir fazemos.

Não custa lembrar que apesar do Curso de Medicina ser um dos mais novos da instituição, criado em 2003, seu colegiado já era o maior de toda UECE<sup>i</sup> em 2009.1 (época do levantamento destes dados), sendo composto por 50 docentes de formação bastante diversificada. De acordo com Silva (2009, p.46), “o caráter multiprofissional do corpo docente que integra o quadro atual do Curso de Medicina da UECE pode ser expresso pela presença de oito distintas graduações”. Dos 50 professores lotados neste colegiado, 68% são médicos, sendo o restante composto por profissionais formados em Ciências Biológicas, Enfermagem, Estatística, Farmácia, Odontologia, Psicologia e Serviço Social (SILVA, 2009).

Deste universo de professores, foram selecionados apenas os docentes caracterizados como “atuantes em formação em pesquisa”, ou seja, os docentes que ministram disciplinas relacionadas à pesquisa e/ou atuam em grupos de pesquisa cadastrados no Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – DGP/CNPq. Dessa forma, chegamos a uma amostra de 15 docentes que apresentam estas características.

Os 15 sujeitos contemplados pela investigação constituem um grupo homogêneo de sete homens e oito mulheres, com idade entre 30 e 60 anos. Em relação ao vínculo empregatício destes docentes, todos declararam serem professores efetivos, ou seja, concursados e com vínculo estável junto à UECE. Quanto à titulação, cinco declararam terem concluído estágio pós-doutoral, nove afirmaram ter doutorado e apenas um professor possui a titulação de mestre.

Quanto à formação em nível de graduação, cinco docentes são formados apenas em Medicina, e outros nove são formados em outra graduação diferente de Medicina (dois em Ciências Biológicas, três em Enfermagem, três em Farmácia e um em Psicologia). Além disso, há um docente com duas graduações (Medicina e Economia).

Considerando a organização tradicional dos cursos de Medicina descrita por LAMPERT (2002, p.65):

“as escolas médicas no Brasil [...] a partir da Reforma Universitária de 1968 (Lei 5.540/68), passam a adotar oficialmente o modelo americano. [...] o ensino fica dividido em dois ciclos, um de disciplinas básicas – o ciclo básico – e outro de disciplinas ditas profissionalizantes. Chama-se a esse último “ciclo profissionalizante”, porque corresponde às especialidades e ao estágio denominado Internato Curricular”

Surpreendeu-nos o fato de todos os 15 docentes identificados como atuantes na formação em pesquisa ministrarem disciplinas no ciclo básico, sendo que apenas um deles também leciona disciplinas do ciclo profissionalizante.

É interessante destacar que o levantamento em relação ao número de Grupos de Pesquisa existentes e a quantidade de professores que participam deles foi constatado que há participação de todos os 15 docentes em Grupos de Pesquisas. Deles, 13 estão vinculados a Grupos da UECE e outros dois vinculados a grupos de outras instituições. Foram identificados, também, 14 professores que possuem projetos de pesquisa no curso, sendo 14 os que assumem a função de Coordenador do Projeto e um docente participando apenas como colaborador.

Como exposto no tópico anterior, na proposta curricular do curso de Medicina foram identificadas apenas duas disciplinas de pesquisa: “Métodos de Estudo e de Pesquisa” e “Trabalho de Conclusão de Curso”. Por haver poucas disciplinas relacionadas diretamente com a

---

pesquisa, a participação dos professores pesquisados também é pequena. Logo, dentre o universo dos sujeitos, apenas dois professores declararam ministrar disciplinas de pesquisa na graduação.

Porém, há professores que não ministram disciplinas de pesquisa mesmo assim estão diretamente ligados a esta atividade através da orientação de bolsistas de Iniciação Científica. Dentre os 15 docentes pesquisados, 13 declararam que orientam alunos de IC, com uma média de 4,3 alunos de IC orientados por cada professor.

Deste modo, podemos perceber que, pelo menos entre os professores pesquisados, há uma boa vivência de pesquisa na universidade, fato este evidenciado pela grande participação dos docentes em grupos de pesquisa, orientando bolsistas IC e coordenando projetos de pesquisa. Contudo, estes docentes com atuação em pesquisa são apenas uma parcela do total do colegiado do curso de Medicina, e estão concentrados no ciclo básico.

Logo, os alunos deste curso de Medicina possuem boas oportunidades de participar de atividades de pesquisa e, consequentemente, ter uma formação diferenciada com o corpo docente multiprofissional que leciona no ciclo básico. Contudo, são escassas as possibilidades desse aluno continuar vivenciando a pesquisa ao chegar no ciclo profissional, justamente onde ele irá aprender os conhecimentos próprios de sua futura profissão.

#### ▪ Considerações Finais

Tendo em vista os documentos normativos analisados e os dados coletados junto aos professores, podemos perceber que a atenção voltada à pesquisa no curso de Medicina da UECE ainda está aquém do que julgamos ser a ideal para a formação crítica e reflexiva almejada. Contribuem para isto as poucas disciplinas curriculares ligadas diretamente à pesquisa e a pouca ênfase destinada nas Diretrizes Curriculares Nacionais, que serviram de influência para a construção do Projeto Político Pedagógico deste curso.

Como as DCN's não exigem a incorporação de atividades de pesquisa no currículo principal dos cursos de Medicina, uma parcela significativa dos professores do curso não é estimulada a desenvolver essas atividades. Isto é ainda mais significativo com os professores do ciclo profissional, os quais, por serem médicos, desenvolvem atividades profissionais fora da universidade, impossibilitando o vínculo de “dedicação exclusiva” e dificultando que parte de sua carga horária seja destinada a atividades de pesquisa ou extensão. Analisando um levantamento feito pela Pró-Reitoria de Graduação da UECE<sup>i</sup> encontramos que, entre os médicos que lecionam no ciclo profissional do Curso de Medicina, 50% possuem mestrado e 50% possuem doutorado ou pós-doutorado, o que nos leva a crer que a causa do problema não é a falta de qualificação desta parcela do corpo docente.

Por outro lado, a existência de poucas disciplinas de metodologia da pesquisa no currículo do curso de Medicina proporciona nos alunos uma carência na formação em pesquisa. Isto, por sua vez, desestimula o estudante a procurar ingressar em grupos de pesquisa, projetos de pesquisa, e programas de iniciação científica.

Portanto, entendemos que é preciso repensar a matriz curricular com vistas a incluir mais disciplinas relacionadas à pesquisa, além de fortalecer uma maior participação do colegiado do curso de Medicina (em especial daqueles docentes do ciclo profissional) em atividades de pesquisa. Essa exigência pode estar logo na seleção dos professores, com a realização de concursos para o preenchimento de vagas com dedicação de 40 horas semanais ao curso, incentivando a criação de uma cultura acadêmica de verdadeiros 'professores' e não apenas o de simples 'ministradores' de aulas.

---

Acreditamos que somente uma maior vivencia cotidiana da pesquisa, tanto por parte dos alunos, como por parte dos docentes, poderá propiciar um processo de ensino-aprendizagem diferenciado, capaz de assegurar a formação dos profissionais críticos e reflexivos para responder as novas demandas sociais e os desafios que os tempos atuais exigem.

#### ▪ Referências

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CES 1133/2001, de 7 de agosto de 2001.** Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Enfermagem, Medicina e Nutrição. Diário Oficial da União, Brasília, 3 de outubro de 2001. Seção 1E, p 131.

\_\_\_\_\_. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES 4/2001, de 7 de novembro de 2001.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de novembro de 2001. Seção 1, p. 38.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo.** 6<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FEITOSA, Laura Martins. NÓBREGA-THERRIEN, Sílvia Maria. Ensino e pesquisa na LDB/96 e nas Diretrizes Curriculares: reflexões e contrapontos sobre a formação médica. In: NÓBREGA-THERRIEN, Sílvia Maria; ALMEIDA, Maria Irismar de; ANDRADE, João Tadeu de. **A formação diferenciada:** a produção de um grupo de pesquisa. Fortaleza: Ed. UECE, 2009. p. 79-94.

LAMPERT, Jadete Barbosa. **Tendências de mudanças na formação médica no Brasil:** tipologia das escolas. São Paulo: Hucitec / Associação Brasileira de Educação Médica, 2002.

OLIVEIRA, Neilton Araújo de; ALVES, Luiz Anastácio; LUZ, Maurício Roberto. Iniciação científica na graduação: o que diz o estudante de medicina?. **Revista Brasileira de Educação Médica.**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 3, Setembro. 2008. p. 309-314.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Artes Médicas: Porto Alegre, 2000.

SILVA, Marcelo Gurgel Carlos da. Perfil do corpo docente. In: \_\_\_\_\_. **Curso de Medicina da UECE:** concepção, criação e implantação (2002-2008). Fortaleza: Editora da UECE. 2009. p. 46-47.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. Centro de Ciências da Saúde. **Proposta de Criação do Curso de Medicina.** Fortaleza, junho de 2002.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. Centro de Ciências da Saúde. **Proposta de Reconhecimento do Curso de Medicina.** Fortaleza, dezembro de 2006.

---

## **. CIÊNCIA DA MOTRICIDADE HUMANA: A VIVÊNCIA DO CORPO NA ESCOLA**

Sarlene Gomes de Souza

Professora de Educação Física, Secretaria de Educação do Estado do Ceará.

[sarlenesouza@hotmail.com](mailto:sarlenesouza@hotmail.com)

### **INTRODUÇÃO**

Século XXI, palco de mudanças comportamentais e estruturais. Pena que estas mudanças não se estendem á educação, principalmente no que se refere à instituição escola.

O ensino que oferecem aos nossos educandos, não passa de uma série de fórmulas prontas que não comprehende o homem em sua totalidade. A ultrapassada dicotomia mente/corpo parece muito difícil de ser superada, e por este motivo o ensino brasileiro atravessa uma crise pedagógica. Volto-me ao educador MEDINA (1996) quando afirma que uma crise precede mudanças, pois, a partir do momento que se aceita repensar os problemas fatalmente alcançam-se algumas respostas.

Poucos são os educadores que aceitam repensar essa crise. Manter a situação como está é bem mais cômodo. Os métodos utilizados para o ensino são similares aos utilizados décadas atrás, onde o princípio básico para que haja aprendizado é a inércia, ou seja, a ausência do movimento do professor ou, principalmente, do aluno.

Se na sala de aula cobram a inércia do aluno, a Educação Física seria então o momento de extravasar, de liberar a energia acumulada. Em parte sim. Mas aí se encontra outro equívoco existente na escola. A Educação Física esteve, e ainda está ligada a valores não condizentes com a ambiência escolar, estando carregada de resquícios militares onde a ordem e imutabilidade são utilizadas com significativa freqüiência no processo de ensino e aprendizagem.

Ora, se o instrumento de ensino da Educação Física é o movimento advindo de uma consciência, como então ocorrerá aprendizado se este se encontra permeado pela imutabilidade e ordem?

A Educação Física possui um leque de possibilidades de atuação e um fértil terreno para sua execução, pois educa através de práticas corporais. E através dessas práticas pode-se influenciar no modo de ser das pessoas, desenvolvendo capacidades necessárias à vida. No entanto, para que se proceda a uma educação holística, se faz necessária a participação criativa e ousada dos profissionais de Educação Física. Uma mudança total da forma como ela está estabelecida. Por esse motivo, a Educação Física vem perdendo credibilidade como disciplina escolar, pois sua contribuição na vida dos educandos resume-se na formação de pessoas cada vez mais submissas e aptas para a manutenção do status quo.

Portanto, o presente trabalho versa sobre a atual crise escolar, enfocando a Educação Física, seus modelos ultrapassados, suas contribuições, seus retrocessos e, consequentemente, propostas para um ensino de qualidade que formem pessoas em sua plenitude, prontas para a vida em sociedade. Para isso, reforçamos a necessidade de uma vivência plena e experenciada do corpo na escola como modo de ser e de desenvolvimento de aprendizagens. A metodologia utilizada foi a revisão bibliográfica, através de um resgate de obras nacionais e internacionais encontradas nas bibliotecas universitárias locais.

### **MUITO PRAZER, EU SOU O CORPO**

#### **2.1. Um corpo surgindo...**

Embora não defendamos a divisão binária entre corpo e mente, neste tópico tentaremos ampliar o conceito de corpo. Julgamos essa divisão como inconcebível “não porque não sejam distintos, mas porque não há meios de determinar onde termina nosso corpo e começa nossa alma” (JANA, 1995).

Nesse sentido, vemos que não há possibilidades de segmentar o complexo fenômeno corpo. A evolução histórica – no que se refere ao homem – vem nos mostrando que o somatório das partes não constitui o todo, e que essa segmentação vem nos trazendo consequências desastrosas. Compartilhamos o raciocínio de FREIRE (1994) ao nos apontar duas questões. Primeiramente, ao se privilegiar uma das partes de tal divisão (a mente), a outra será inevitavelmente menosprezada (o corpo). Ou seja, quem gozava de luxuosidades eram os detentores da sabedoria, do intelecto. Em contrapartida, quem oferecia suporte para o bem estar dos intelectuais eram os escravos, através do trabalho manual simbolizado pelo corpo. Portanto, a mente e o corpo foram critérios utilizados para a hierarquização que foi perpetuada e continua servindo de critério para divisões sociais.

A outra consequência apontada por FREIRE (1994) se trata de uma extensão da primeira, quando afirma que “a maioria da população do mundo fala mais com a expressão corporal do que com a linguagem verbal”.

---

Compreendendo que durante séculos a maioria esmagadora da população utilizou-se de trabalhos braçais, de subserviência para sobreviver, sem a possibilidade de desenvolvimento da linguagem falada, lhes restaria apenas o corpo para expressão. Por esses motivos é desastroso dividir o corpo em quais partes sejam.

É notório que o corpo sempre esteve em baixas posições na escala de prioridades, nunca foi ouvido, exaltado, e sim silenciado, como forma de manutenção do poder. Desde a infância, a criança passa a se desprender de seus instintos, de suas habilidades corpóreas como olfato, paladar, tato. Segundo SANTIN (1994) “não se aprende a cultivar e viver os valores corporais. Ao contrário, aprende-se a dominá-lo, a sacrificá-lo, a explorá-lo; quando não massacrá-lo, destruí-lo”.

Sutilmente, somos levados a abandonar nosso corpo. Submetemo-nos a normas sociais, morais, que na realidade não sabemos de onde surgiram e qual o seu real propósito – apenas obedecemos. “Vista-se assim”, “não chore”, “chore agora”, “coma isso”, “não fale assim”, etc. Segundo BERTHERAT (2001): “atrapalhado, você se dobrou como pôde. Para conformar-se, você se deformou. Seu corpo de verdade – harmonioso, dinâmico e feliz por natureza – foi sendo substituído por um corpo estranho que você aceita com dificuldade”.

No entanto, se faz necessário ampliarmos o conceito de corpo, estendê-lo em um sentido mais complexo, sentido este que não estamos acostumados a ouvir, sentir ou perceber. Esse corpo ao qual me refiro no decorrer do tempo foi mutilado, desvencilhado, departamentalizado, conforme explica GUEDES (1995):

“Essa tentativa de particularização e especialização para se fazer entender, quando é preciso falar de corpo, advém de uma concepção mecanicista que o considera como algo complicado, bastando simplificar, decodificar, separar em partes para ser compreendido. Entretanto, evidencia-se que não é somando as partes que teremos o todo, posto que o corpo é um conjunto de unidades que se inter-relacionam a todo momento, na interdependência de suas funções e nas relações que estabelece.”

Acostumamo-nos com a idéia de que temos um corpo, e não que somos um corpo. Assim, o corpo é encarado como algo que nos pertence, algo que está no nosso interior, algo que utilizamos a serviço da mente. O resultado disso, segundo MOREIRA (1995), é que “temos um corpo, conhecemos muito sobre o um corpo, mas não somos um corpo, não sabemos o corpo”. Dessa forma, as pessoas cada vez mais vêm perdendo ligação que possuíam com o próprio corpo. Por esse motivo, doenças “psicosomáticas” estão se tornando cada vez mais evidentes. Não é à toa que o tratamento para muitas dessas doenças consiste apenas em momentos de descanso, meditação, enfim, momentos para percebermos nossos corpos.

Falta tempo para momentos de interação com nós mesmos, ou seja, com nossos corpos. Assim, as pessoas nem se dão conta que um dia tiveram um corpo, que ele foi autêntico, sonhador, desbravador. Ao destruir os instintos corpóreos, entra em cena a razão e o intelecto, pois, supostamente, estaríamos evoluindo, ganhando nossa própria identidade. Assim, o corpo continua carregando o velho estigma de “casa da alma”, assumindo uma função secundária à mente.

## 2.2. Um novo corpo é possível

O grande desafio a ser enfrentado é a quebra do paradigma equivocado que reduz nosso corpo a um mero expectador de nossas ações. Despertar uma cultura corporal que influencie o modo de ser e estar no mundo é algo primordial para a transformação dessa sociedade. Assim, ao invés de corpos em série, homogêneos, teremos corpos alegres, criativos, sonhadores. Para que se construa esse Ser é necessário admitirmos que somos um corpo e que este se encontra em relação com o meio que vivemos. Pois através da interação social e da permanência no mundo se processa a construção dos saberes, portanto, de um novo Ser. Afinal, o que é a educação senão a forma de buscarmos ser mais e melhor.

Daí a importância de despertar o interesse em estar inteiro corporalmente, pois, a consciência do mundo construída por nós é obtida através das experiências vividas. Essa consciência da vivencia de ser e estar no mundo é fundamentalmente corpórea, portanto, uma corporeidade. Corporeidade que se encontra em relação dialética com o mundo, pois, quando esse corpo é tocado pelo meio, ele se manifesta e suas ações dão sentido a esse meio.

Dessa forma, o corpo é um mecanismo de integração e aprendizado a partir dos que o cercam, através de experiências efetivamente vivenciadas e não apenas imaginadas. Reforço a afirmação nas palavras de JANA (2005):

“A minha experiência do meu corpo – o que meu corpo de diz enquanto meu- dá-me a consciência clara ou obscura do meu existir, da minha identidade no tempo, do meu estar na vida, da realidade do mundo, enquanto mundo das coisas e enquanto mundo das pessoas, da minha situação nele, do meu poder e da minha limitação, da minha constitutiva necessidade de viver expressando-me e ocultando-me.”

---

Ao pensarmos em um novo corpo, precisamos incorporar uma nova cultura corporal, que conte cole o homem na sua integralidade. Buscando assim, corpos sujeitos protagonistas de suas vidas e peças fundamentais para as mudanças sociais de seu ambiente. Esse corpo sujeito – e não objeto, encontra-se na incansável busca de transcender, quer sempre Ser mais e melhor. Não tolera a mediocridade, muito menos o senso comum. Ele ousa, ele cria, ele tem coragem, desejos, amor. Dessa forma, ele se conhece enquanto corpo, ele busca incansavelmente a consciência de ser e estar no mundo de forma única.

É na escola que se processam os conhecimentos e onde as crianças dedicam uma parcela de tempo considerável de suas vidas. Então, o mais sensato para a construção de uma cultura corporal seria incorporá-la à escola. Introduzindo atividades corporais na infância – atividades que estimulem a compreensão da corporeidade da criança – daríamos a nossa parcela de contribuição na formação de corpos adultos vividos e não pensados.

## EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA

### 3.1. Corpo e educação

Analizando a infância rapidamente fazemos associação ao movimento, a intensidade com que a criança se manifesta, a facilidade que adentra no território fantasioso, a ingenuidade de suas atitudes, ou seja, uma série de características inerentes à sua faixa etária, cujo conjunto denominamos cultura infantil. Essa cultura é influenciada pelo meio social o qual a criança está submetida, e está em constante movimento decorrente do processo histórico o qual estamos inseridos.

A marca característica da cultura infantil é o movimento e a fantasia, ela não pode ser negada sob pena de descaracterização da infância. Assim, ao invés de crianças em desenvolvimento rumo a uma vida adulta plena, teremos miniaturas de adultos desequilibrados em relação ao seu próprio corpo. Práticas corporais como aquelas que desenvolvíamos nas nossas ruas, parques colaboravam consideravelmente para o desenvolvimento humano. Através dos jogos, da brincadeira, da cantiga de roda, desenvolvemos habilidades necessárias à vida, partindo de momentos vivos significativos para o corpo. CATUNDA (2004) destaca a importância do movimento na infância:

“(...) nas atividades corporais como o jogo e a brincadeira, crianças e adolescentes exercitam o conviver com o outro, a consciência da regra, o respeito ao diferente, o espírito ecológico, aprendem limites e rompem com estes, interrelacionam-se, criam e recriam, enfim, vivem.”

Infelizmente, devido à violência das grandes cidades a maioria das crianças não pode contar mais com brincadeiras nas ruas. Os espaços que lhes sobram para as práticas corporais se resumem à escola. Porém a escola não vem cumprindo seu papel, pois acredita na imutabilidade como estratégia fundamental para o aprendizado. Ora, se através de práticas corporais a criança vivencia valores necessários à vida, porque ele é negado no ambiente formalizado de educação? Como contributo a tal questionamento, FREIRE (1997) sugere a possibilidade de no ato da matrícula escolar, providenciar também uma matrícula para o corpo da criança. Só assim a criança estaria recebendo uma educação holística, uma educação de corpo inteiro.

O modelo educacional ofertado pela escola não utiliza o corpo do educando, conforme GONÇALVES (1994) não trata somente da ausência do movimento em sala de aula, mas pelos métodos/conteúdos repassados, que apresentam um mundo imaginário, diferente do mundo real, aquele que é sentido e vivido pelo seu corpo. Os conteúdos buscam uma preparação para o mercado de trabalho e os métodos são meios disciplinadores para os alunos. Ou seja, preparam um perfeito trabalhador apto a receber ordens. O modelo econômico o qual estamos inseridos – um sistema vertical – onde alguns mandam e outros obedecem exige essa preparação oferecida pela escola. De fato, qual patrão irá tolerar um patrão ousado que reclame das injustiças sofridas? Ou então, o desenvolvimento de um empregado criativo que possa tomar seu cargo?

Outra face escolar – principalmente em escolas particulares que sobrevivem de resultados – consiste em conteúdos escolares que se resumem na preparação para uma prova, o vestibular. É trágico pensar que uma criança doará cerca de 10 anos da sua vida preparando-se para uma prova para, a partir de então tornar-se um profissional com boas finanças, podendo então, constituir uma família. Uma vida voltada para o futuro, negligenciando o presente, o momento vivo. É notório como os modelos educacionais ofertados estão obsoletos e como a escola vem se legitimando como formadora de corpos disciplinados. Corpos condicionados a darem repostas previsíveis.

### 3.2. O corpo na Educação Física escolar

Realmente a educação dicotómica em relação ao corpo não se deve exclusivamente à ausência do movimento. A Educação Física, que é uma área do conhecimento que tem como objetivo educar as pessoas através do corpo e do

---

movimento, não vem cumprindo seu papel. Os escolares são submetidos à reprodução de exercícios pré-concebidos que atrofiam suas possibilidades criativas. Sobre as aulas de Educação Física escolar, GONÇALVES (1994) afirma:

“Não se constituem, em geral, como se deveria esperar, em momentos de autenticas experiências de movimento, que expressam a totalidade do ser humano, mas sim, desenrolam-se com o objetivo primordial de disciplinar o corpo.”

A atual Educação Física escolar está reforçada pela psicologia de característica behaviorista. Essa influencia se demonstra bastante danosa, segundo a qual, apenas os aspectos que são observáveis possuem significado, ou seja, características subjetivas, até mesmo a própria consciência, não são levadas em consideração porque não podem ser aferidas ou observadas. Tal concepção empobrece bastante as aulas de Educação Física, pois anula as expressões intrínsecas do Ser.

Dessa forma, a Educação Física atravesse uma crise de identidade, pois suas metas e objetivos estão obsoletos. Cabe aos profissionais que militam na área mudarem suas práxis. Uma educação verdadeiramente efetiva só será possível com a intervenção do professor. Para que haja uma apropriação do saber pelo educando é necessário que o profissional “se convença definitivamente que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996). Sabemos que educar não é tarefa das mais fáceis. Principalmente, ao pensarmos o ciclo vicioso que consiste a educação. O educador de agora uma vez foi aluno, por tanto, passou por uma educação castradora baseada no autoritarismo. E tal modelo ainda é encontrado em escolas de ensino superior. Que formação os futuros professores estão recebendo? Algo precisa ser modificado, alguém precisa dar o passo inicial.

## BUSCANDO ABRIGO NA CIÊNCIA DA MOTRICIDADE HUMANA

### 4.1. Entendendo a Ciência da Motricidade Humana

Sabemos que para uma teoria se legitimar é necessário bastante tempo, e a Ciência da Motricidade Humana (CMH) vem percorrendo com passos firmes o caminho para a legitimação. Sua trajetória ainda é bastante curta. Segundo TOJAL (2005):

“(...) a tese sobre a Ciência da Motricidade Humana foi apresentada pela primeira vez em provas públicas no doutoramento do filósofo e professor universitário Manuel Sérgio Vieira e Cunha, em junho de 1986, no Instituto Superior de Educação Física (ISEF) – hoje Faculdade de Motricidade Humana (FMH) – da Universidade Técnica de Lisboa-Portugal.”

Até bem pouco tempo atrás, qualquer um que falasse da Motricidade Humana seria tachado de louco utópico, haja visto que suas propostas incomodam os que defendem a manutenção do estado vigente. Isso porque sua maior característica é a busca da transcendência a partir do movimento humano realizado de forma intencional, criativa e subjetiva.

Como já sabemos, os modelos educacionais e as instituições que os repassam não tem interesse na superação de seus educandos, os saberes lá produzidos não possuem um vínculo com a vida daquela pessoa. Já a CMH, para SÉRGIO (2005), “destituída de qualquer presunção metafísica, encontra na transcendência (ou superação), mormente nos aspectos políticos, o sentido da vida humana”.

O homem como ser de carências, busca constantemente sua superação. Através de uma dialética entre ele, o mundo e as outras pessoas. Para isso, ele precisa ser compreendido e se compreender por inteiro. Na CMH, o físico não é negado, e incluí-se o social, o afetivo, o político, ou seja, tudo que compõe a totalidade humana. Assim, o homem é constituído por corpo-alma-natureza-sociedade, incluindo o desejo. Vemos um ser holístico, um ser indissociável, onde o fenômeno da educação precisa compreender essa complexidade. “O ser pensa-se dizendo-se. Por isso me parece ilícito perguntar, se é possível, na área do conhecimento que estudamos, um vocabulário científico com a palavra físico, no lugar de pessoas”.

Por esse motivo surge a CMH. Uma proposta de nortear a atual Educação Física, modificando os métodos consagrados, modificando tudo que parece habitual, rotineiro. Se observarmos que não existe uma teoria específica que sustente a Educação Física, ela sobrevive através do que assimila de outras ciências, como a biologia, a nutrição, a fisiologia, a pedagogia. Como nos diz TOJAL (2005):

“(...) o que se constata é que a Educação Física continua sem uma teoria específica que a sustente, uma vez que não apresenta e mesmo não consegue justificar qualquer composição de conhecimentos, conteúdos, conceitos e práticas

---

que lhe atribuem singularidade (...). Como não dispõe de uma comunidade científica própria que lhe dê objetividade e sustentabilidade, vive ela do proselitismo e da manipulação ideológica de muitos pseudoprofissionais.”

O que Tojal denomina por pseudoprofissionais são, na maioria das vezes, ex-atletas que agora desempenham função de instrutores e cuja atuação pedagógica é baseada na repetição, ou seja, não estimulam o educando a criar e fazendo com que suas práticas não produzam saberes para sua vida, fazendo com que o fenômeno da educação passe despercebido pela história individual de cada escolar. SÉRGIO (2005) contrariando esta prática afirma que a escola é o local para se aprender a viver:

“A escola não pode ser apolítica (as aulas não devem ser apolíticas), por esta simples razão: o homem culto, isto é, que se cultiva, essencialmente um homem político, alguém que se sabe o criador do seu destino histórico que teoriza o real, porque o sente e o vive e o quer transformar.”

#### 4.2. A vertente pedagógica: Educação Motora

A CMH buscar tornar-se um instrumento norteador da Educação Física. Porém, esta última vem falhando com relação aos corpos que ela recebe. Para MOREIRA (1995), a Educação Física “carrega todos os signos tatuados em sua trajetória histórica, estando, portanto, com seu corpo atravessados por marcas, por estigmas que deverão ser removidos na transcendência epistemológica de novos olhares sobre o corpo”. Ou seja, a proposta é que ao se mudar as atitudes, se faz necessário mudar a terminologia. Logo, ao invés do termo Educação Física teríamos Educação Motora. A nomenclatura é bem fiel às atitudes e ações que vemos, como nos explica SÉRGIO (2005): “uma epistemologia da Educação Física, ou seja, a organização do conhecimento da impropriamente denominada Educação Física, não pode esquecer que esta não é uma área de físicos mas de pessoas no movimento intencional da transcendência (ou superação)”.

Mas como se procede uma Educação Física (Motora) buscando a transcendência? Como relacionar o movimento corporal à vida do educando? Como estimular a consciência da corporeidade do escolar, bem como, fazer com que ele perceba a corporeidade do outro?

Essas questões não possuem fórmulas prontas, onde poderiam ser aplicadas em qualquer instituição com qualquer tipo de alunos. Se aceitássemos essa possibilidade estaríamos negando tudo o que falamos anteriormente. As pessoas são ímpares, cada uma possui desejos, dificuldades, barreiras. O educador deve procurar estabelecer um grande vínculo com sua turma, procurando construir coletivamente uma linha de trabalho que contemple os anseios dos escolares. No entanto, um ponto é primordial: estimular a consciência da corporeidade do escolar.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a revisão da literatura específica e a conclusão dessa pesquisa, observamos que os saberes são mais prazerosamente percebidos através da via corporal. Para que isso ocorra se faz necessária uma mudança ousada na forma de agir e pensar dos profissionais que militam com a educação. Precisam re-pensar seu papel enquanto formadores de conhecimento.

E àqueles que atuam nas escolas de educação básica precisam urgentemente despertar para seu papel na instituição. Mas afinal, que educação queremos? Estamos vivendo em um mundo violento, então precisamos incorporar à escola uma cultura de paz, de convivência pacífica com o outro. Estamos inseridos em uma sociedade que possui desigualdades, então, caberá a escola possibilitar o encontro com o outro, com a pluralidade, respeitando e tolerando as diferenças. Temos uma morada que para muitos ainda é desconhecida – nosso corpo – a escola deve despertar a curiosidade em viajar para dentro de nós mesmos, buscando o conhecimento de uma corporeidade plena, porque sabida. Não existe fórmula pronta para que tipo de educação queremos e sim, necessidades que constantemente precisam ser coletivamente modificadas e que a escola não deve apenas preparar para a felicidade e sim ela mesma ser feliz.

Nós que fazemos a Educação Física escolar, precisamos incorporar à nossa atuação profissional outros valores e outras atitudes. Para que isso ocorra é necessário possuir um sentimento: a paixão. Uma pessoa movida pela paixão exerce suas atividades de forma prazerosa e cotidianamente faz de suas aulas uma cena de amor. Estaríamos assim, construindo um novo paradigma da educação. Uma educação humanizante. O que está em questão é o Homem -um novo Homem- levar uma educação completa é o que de mais digno podemos deixar.

### REFERÊNCIAS

- 
- CATUNDA, Ricardo. O Lugar do Corpo na Escola. In: JÚNIOR, Antônio Germano Magalhães; VASCONCELOS, José Gerardo (organizadores). *Corporeidade: ensaios que envolvem o corpo*. Fortaleza: Editora UFC, 2004. p.84-93.
- FREIRE, João Batista. In: DANTAS, Estélio H. M. (organizador). *Pensando o Corpo e o Movimento*. Rio de Janeiro: Shape, 1994. p.31-45.
- \_\_\_\_\_. *Educação de Corpo Inteiro: teoria e prática da educação física*. 4<sup>a</sup> Ed. São Paulo: Scipione, 1997.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GONÇALVES, Maria Augusta Salin. *Sentir, Pensar, Agir: corporeidade e educação*. 6<sup>a</sup> Ed. Campinas: Papirus, 1994.
- GUEDES, Cláudia Maria. *O Corpo Desvelado*. In: MOREIRA, Wagner Wey (organizador). *Corpo Presente*. Campinas: Papirus, 1995.
- JANA, José Eduardo Alves. *Para uma Teoria do Corpo Humano*. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.
- MEDINA, João Paulo Subirá. *A Educação Física Cuida do Corpo... e Mente: bases para a renovação e transformação da educação física*. 14<sup>a</sup> Ed. Campinas: Papirus, 1996.
- MOREIRA, Wagner Wey (organizador). *CORPO PRESENTE*. Campinas: Papirus, 1995.
- SANTIN, Silvina. *O Corpo e a Ética*. In: DANTAS, Estélio H. M. (organizador). *Pensando o Corpo e o Movimento*. Rio de Janeiro: Shape, 1994. p.67-78.
- SÉRGIO, Manuel. *Motricidade Humana – qual o futuro?*. 1º Colóquio Sobre a Epistemologia da Educação Física. Unicamp, 2005.
- TOJAL, João Batista. *Motricidade Humana: ciência ou campo de intervenção*. 1º Colóquio sobre a Epistemologia da Educação Física. Unicamp, 2005.

---

## **OS RECURSOS TECNOLÓGICOS NAS ESCOLAS PÚBLICAS NO MUNICÍPIO DE CAICÓ-RN**

Fabiana Erica de Brito

(Graduada em Pedagogia pela UFRN, email: [fabi.erica@hotmail.com](mailto:fabi.erica@hotmail.com), FVJ)

Rosemária Santos da Costa

(Graduada em Pedagogia pela UFRN, Especialista em Supervisão Escolar pela FIP, email: [rouseaunica@ig.com.br](mailto:rouseaunica@ig.com.br), SEMEC)

### **RESUMO**

Diante da importância da escola acompanhar as transformações sócio-econômicas e culturais de uma sociedade e favorecer oportunidades de uma aprendizagem significativa, e que nos sentimos instigados a desenvolver uma pesquisa com o objetivo de conhecer a relação existente entre a escola, suas condições objetivas de funcionamento, os sujeitos e os recursos tecnológicos. Para tanto, escolhemos as escolas públicas de educação básica do Município de Caicó-RN, como campo da investigação, procurando saber quais os recursos tecnológicos estão presentes nas escolas, como têm sido utilizados e se estão contribuindo no processo de ensino-aprendizagem. Para responder as indagações propostas, utilizamos uma metodologia de natureza qualitativa e quantitativa, e fizemos uso de questionários e visitas in loco. Como critério de composição da amostra definimos que as escolas pesquisadas deveriam ser de ensino público (estadual e municipal), funcionar nos turnos diurno e noturno, oferecer o ensino fundamental e médio, está situadas na zona urbana, mas incluindo ao menos uma da zona rural. Desta forma, chega a um total de 5 escolas, 17 professores e 51 alunos. A partir do referencial teórico utilizado, Santos (2003), Ianni (1999), Takahashi (2000), Behrens (2008), dentre outros. Fizemos a análise dos dados, com base na qual podemos concluir, dentre outros aspectos, que as escolas públicas de Caicó dispõem de recursos tecnológicos, que alguns professores os utilizam, embora com pouco freqüência, e que, quando bem planejada e com objetivos claramente definidos, a utilização dos recursos podem sim favorecer a uma aprendizagem significativa, por parte dos alunos.

Palavras chave: Recursos tecnológicos, formação, escola pública, aprendizagem.

### **INTRODUÇÃO**

O contexto sócio-cultural atual acaba por suscitar grandes preocupações, incertezas aos educadores e educandos: aos professores, que acabam cumprindo ordens advindas de estâncias superiores. E aos alunos, que são submetidos a um processo de formação educacional sem qualidade, sem sintonia com as demandas da vida social, sobretudo sem a formação do espírito crítico necessário à uma vida cidadã autônoma e ativa no meio social.

Diante do processo de mudanças advindo das evoluções tecnológicas torna-se desafiador para os profissionais da educação e em especial os professores, formar pessoas com visão crítica já que, muitos em seu processo de formação foram submetidos a valores de aceitação e conformidade relativa à vida social, sem questionamentos ou reflexões.

No entanto, as escolas precisam formar alunos visando suas necessidades atuais, porém, esta deve “se formar” para ser capaz de formar seus alunos. De acordo com Moran (2008, p. 13), “educamos aprendendo a integrar em novas sínteses o real e o imaginário; o presente e o passado olhando para o futuro, ciência, arte, técnica; razão e emoção”. Daí a importância da realização de experiências às quais estejam integrados recursos tecnológicos em diversas áreas do conhecimento, e que, nesse processo, os erros e acertos ocorridos na utilização dos novos recursos sirvam para um novo aprendizado.

Nesse contexto, a escola passa a realizar uma construção sócio-técnica, composta por professores, alunos, pais, administradores, além de recursos materiais-tecnológicos como televisão, vídeo, retro projetor, data show, computador, dentre outros. Esse ambiente heterogêneo produz possibilidades de

---

novos conhecimentos que superam limites e criam a cada dia, uma nova escola um novo ensinar e um novo aprender.

Tendo em vista que novos conhecimentos produzidos nas diferentes áreas “batem a porta da escola a cada dia”, no sentido de tornarem-se evidentes no cotidiano das próprias instituições escolares, surge, então, a necessidade de investigar como a escola está lidando com as informações e os recursos tecnológicos presentes. Sabe-se que as mudanças ocorridas na sociedade exigem da população um aprendizagem constante, já que as pessoas precisam estar preparadas para intervir ao longo da vida, podendo adaptar-se e criar novos panoramas.

Permeando essa discussão, o presente trabalho vem apresentar os resultados obtidos a partir da pesquisa, cujo objetivo era conhecer a relação entre escola, professor, alunos e recursos tecnológicos nas escolas públicas de educação básica do Município de Caicó-RN. Nesta perspectiva, procuramos saber quais os recursos tecnológicos se fazem presentes nas escolas, como estão sendo utilizados e se estão contribuindo no processo de ensino aprendizagem.

O município pesquisado apresenta um universo de 63 escolas, 612 docentes e 11.778 alunos. Delimitamos, para a pesquisa, o número de 5 escolas, 17 professores e 51 alunos. Como critério de composição da amostra, definimos que, dentre as escolas selecionadas, 2 deveriam fazer parte da rede estadual de ensino e dispor do ensino médio, e 3 deveriam ser da rede municipal de ensino e oferecer o ensino fundamental.

Adotamos, para este trabalho, uma análise teórico-empírica. Para Oliveira (2005, p. 42) a análise teórico-empírica “requer uma pesquisa de campo, tomando-se como respaldo teórico a revisão de literatura pertinente ao objeto de pesquisa”.

As abordagens utilizadas para esta pesquisa foram de cunho qualitativo e quantitativo, e o instrumento de pesquisa adotado foi o questionário, o qual, na conceção de Oliveira (2005, p. 32), “(...) é considerado um importante instrumento de pesquisa, por fornecer subsídios reais do universo ou amostra pesquisada.”

Em relação à pesquisa bibliográfica, reportamos a vários autores, dentre os quais podem ser destacados: Furtado (2001), Santos (2003), Ianni (1999), Takahashi (2000), Behrens (2008), Oliveira (2005), dentre outros.

Para fins de fundamentação teórica, elaboramos uma abordagem acerca das discussões que permeiam o uso de novas tecnologias no ambiente escolar, tendo em vista, os objetivos do trabalho e a metodologia adotada.

## **O ADVENTO DE UMA NOVA ORDEM SOCIAL**

A Sociedade Contemporânea tem sido marcada por mudanças sócio econômicas, políticas e culturais, dentre as quais se destaca a necessidade de constante readaptação do indivíduo em seu meio, haja vista a dinâmica social, dos processos produtivos, da ciência e da tecnologia.

Os avanços que ocorrem nos meios de comunicação, nos transportes, na engenharia genética, por exemplo, favorecem o caminho do progresso da humanidade, já que o homem passa a despertar para o desenvolvimento de suas possibilidades, começa a valorizar a acumulação e, consequentemente, difunde a criação de valores na coletividade. Como ressalta o autor,

O desafio que se coloca no umbral do século XXI é nada menos do que mudar o curso da civilização, deslocar o seu eixo da lógica dos meios a serviço da acumulação num curto horizonte de tempo para uma lógica dos fins em função o bem-estar social, do exercício da liberdade e da cooperação entre os povos. (FURTADO, 2001, P.64)

A humanidade atual passa por grande modificação em seu caráter econômico, social, cultural e político, têm-se a evolução dos meios de transportes, telecomunicações e o surgimento de inovações tecnológicas. Com isso, há um aumento do fluxo comercial mundial e, em decorrência, têm-se um sistema

---

unificado de técnicas inserido em um planeta “informado”, o qual permite ações igualmente globais. Como afirma Santos (2003, p.45),

A técnica apresenta-se ao homem comum como um mistério e uma banalidade. De fato, a técnica é mais aceita do que compreendida. Como tudo parece dela depender, ela se apresenta como uma necessidade universal, uma presença indiscutível, dotado de uma força quase divina à qual os homens acabam se rendendo sem buscar entendê-la.

Todavia, os progressos ocorridos farão com que as necessidades da sociedade cada vez mais, passem a serem supridas mais rapidamente e de diferentes maneiras.

Assim, entende-se que, o mundo econômico contemporâneo revela-se como um período de intensas mudanças rodeado de inovações em variadas esferas. As mudanças acarretam uma introdução de novos procedimentos e o afastamento de outros.

Acontece que o mundo se forma como um vasto e complexo caleidoscópio de nações, nacionalidades, etnias, minorias, grupos e classes. Aí se reproduzem diversidades e desigualdades sociais, econômicas, políticas e culturais, em distintas graduações e múltiplos arranjos (IANNI, 1999, p.127).

Dessas acepções, podemos acrescentar que as diferenças sócio-econômicas que caracterizam a sociedade atual, acarretam também uma diferença no acesso à informação. Autores como Lastres & Ferraz (1999), indicam a revolução informacional como causa das transformações radicais ocorridas nos modos como o ser humano aprende, faz pesquisa, produz, se diverte e exerce a cidadania. Esse ser, ao interagir, consequentemente compartilha conhecimento, valores, crenças, compondo parte de uma cultura organizacional. “A transição para esta nova sociedade, motivada pela revolução informacional, possui um traço diferencial em relação às outras revoluções tecnológicas, que tinham por base a energia, a matéria e a força muscular” (ANDRADE, 2001, p.208).

Diante de todos os avanços alcançados, a sociedade acaba adquirindo novos significados quanto à história, cultura, opinião e outros aspectos que esteja envolvido condições de vida. Nesse sentido, a escola não pode ficar alheia ao universo informatizado, isto se, realmente quiser integrar o estudante ao mundo que o circunda, permitindo que seja um indivíduo dotado de competências e apto a enfrentar as rápidas mudanças que a tecnologia vem impondo à contemporaneidade.

Assim, a escola deve favorecer uma formação para a cidadania, e para isso as Tecnologias de Comunicação e Informação devem fazer parte do seu universo de recursos metodológicos, favorecendo a democratização dos processos sociais e incentivar a mobilização dos cidadãos e sua participação ativa nas instâncias cabíveis, isso independentes de sua classe social.

## **A ESCOLA E AS NOVAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TICs)**

Entendendo que a educação é um elemento essencial para a formação de uma sociedade fundamentada na informação, no conhecimento e no aprendizado, torna-se importante uma forma organizada, bem estruturada e efetiva para a socialização do conhecimento e de novas tecnologias. Assim, a escola adquire papel central como uma instituição social, cujo propósito educativo deverá valorizar a cultura da comunidade onde está inserida, buscar ultrapassar seus limites, respeitando os diferentes grupos sociais e proporcionando o acesso ao saber. Nessa perspectiva,

é bastante importante a vinculação da escola com as questões sociais e com os valores democráticos, não só do ponto de vista da seleção e tratamento dos conteúdos, como também da própria organização escolar” (PCNS, INTRODUÇÃO, 2001,p.48).

---

Tendo-se em vista o avanço das tecnologias, faz-se urgente um “acordar” das instituições de ensino, já que essas ainda não avançaram totalmente na alfabetização voltada ao ler, escrever e compreender, e nos dias atuais já se faz necessário, também, um outro tipo de alfabetização, agora a denominada “alfabetização digital”. Trata-se de um processo que se impõe cada vez mais na contemporaneidade, que

(...) precisa ser promovido em todos os níveis de ensino, do fundamental ao superior, através da renovação curricular para todas as áreas de especialização, de cursos complementares e de extensão e na educação de jovens e adultos, na forma e concepção emanadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (TAKAHASHI, 2000, p.40).

As NTIC encontram-se presentes em várias meios, como nos transportes, na saúde, na biologia, nos processos produtivos, e isso exige um processo de formação de profissionais bem preparados, que lhes proporcione competências para lidar com os novos desafios, com as novas tecnologias, com os novos processos e métodos de comunicação nos diferentes setores sociais. Nesta perspectiva, o autor destaca que

(...) a construção de uma sociedade da informação democrática no Brasil está visceralmente dependente do apoio à pesquisa em tecnologia de produção e comunicação de conteúdos e da criação de condições para a capacitação universal do cidadãos para o uso das novas tecnologias. (TAKAHASSHI, 2000, p. 52)

É nesse contexto que a escola ganha importância crucial, ainda mais que em tempos passados, como espaço imprescindível à democratização da sociedade, que garanta o acesso à informação, ao desenvolvimento, à capacidade de selecioná-la e utilizá-la, transformando-a em conhecimento.

O uso das tecnologias de informação e comunicação, em especial o uso da informática nas escolas, deverá auxiliar no processo de ensino aprendizagem, já que familiariza o aluno aos computadores e incorpora ferramentas ao aprendizado de outras disciplinas. Nesse sentido, “professores e alunos precisam aprender a aprender como acessar a informação, onde buscá-las e o que fazer com ela” (BEHRENS, 2008, p.71). Assim, as novas tecnologias de comunicação e informação, colaboraram para o desenvolvimento integral do aluno, proporcionando assim a criação e renovação do processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Tigre (1999, p.99-100), “a interferência do governo para criar condições de acesso às tecnologias de informação em classes menos favorecidas é fundamental para reduzir a exclusão social e democratizar as oportunidades de emprego”. No entanto, vale ressaltar que inserção das TIC nas escolas deve ocorrer ao lado de cursos de formação, para que o professor possa dominar o saber relativo às tecnologias, tendo clareza de como integrá-las ao processo educativo.

Nesse contexto,

Consideramos que as tecnologias merecem estar presentes no cotidiano escolar, primeiramente porque estão presentes na vida, mas também para: a) diversificar as formas de produzir e apropriar-se do conhecimento; b) serem estudadas como objeto e como meio de se chegar ao conhecimento, já que trazem embutidas em si mensagens e um papel social importante; c) permitir aos alunos, através da utilização da diversidade de meios, familiarizarem-se com a gama de tecnologias existentes na sociedade; d) serem desmistificadas e democratizadas; e) dinamizar o trabalho pedagógico; f) desenvolver a leitura crítica; g) ser parte integrante do processo que permite a expressão e troca dos diferentes saberes. Para isso o professor deve ter clareza do papel das tecnologias como

---

instrumentos que ajudam a construir a forma de o aluno pensar, encarar o mundo e aprender a lidar com elas como ferramentas de trabalho e se posicionar na relação com elas e com o mundo(LEITE, et al, 2004, p.15-16).

Assim, enquanto a sociedade atual não alcançar esse patamar, assegurando, no âmbito das políticas públicas, o acesso às NTIC aos que ainda não o têm, o desafio de se incluir na sociedade da informação e do conhecimento parece cada vez mais difícil e distante para as camadas populares e da classe trabalhadora que não dispõem de recursos nem tampouco de capacitação necessárias para usufruir de seus benefícios.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A referida pesquisa nos permitiu concluir que as tecnologias utilizadas no âmbito escolar tornam-se ferramentas importantes para o desenvolvimento de processos construtivos da aprendizagem, de novas formas de representação, além de espaços para a cooperação e produção compartilhada de conhecimento entre os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, especialmente os docentes. No entanto, para que isso ocorra, faz-se necessário uma adequação curricular e uma formação adequada de professores, técnicos e outros membros da comunidade escolar.

Na maioria das vezes, os cursos de capacitação para o uso dos aparelhos tecnológicos não são oferecidos a todos os professores, e sim, apenas aos profissionais responsáveis pelas salas que dispõem de alguns recursos tecnológicos. Isto leva-nos a pensar e observar que essa forma de encaminhamento das políticas ou programas específicos de formação continuada, por parte dos gestores institucionais, induz a um desestímulo dos demais professores a não se sentirem aptos, qualificados e incentivados à utilização dos recursos tecnológicos na sua prática pedagógica.

Todavia, os alunos cobram uma renovação da escola através de seus gestos de desinteresses, de indisciplina, pois o que se verifica, em geral, é um ensino voltado a um perfil de clientela que não mais existe, sendo necessário, portanto, recuperar a idéia de uma escola produtora de saberes. Ao chegar á escola, os alunos trazem consigo um conhecimento intrínseco, que consequentemente deseja trocá-lo interagindo com os diferentes saberes do grupo, mas para isso é necessário que o professor esteja aberto a trocar informações com os mesmos.

A nova realidade social-econômica exige qualificação cada vez mais elevada para qualquer profissão, tornando as necessidades educacionais da população cada vez maiores. Nesse sentido, a escola passa a necessitar de uma renovação no currículo e nas metodologias.

A tendência de inclusão de novos recursos tecnológicos na escola avança rapidamente, principalmente a partir dos programas nacionais e estaduais de práticas com Tecnologias de Informação e Comunicação na educação. E o que temos são professores – principais responsáveis pelo uso desses recursos em sala de aula – que não sabem lidar com tais recursos, não se sentem seguros para usá-los em suas aulas, nem sempre são acompanhados por coordenadores pedagógicos ou outros profissionais capacitados. O não domínio dos professores em lidar com os recursos tecnológicos presentes nas escolas, faz com que a maioria fiquem a margem do processo de inovação das práticas escolares através das TICs.

Contudo, isso não significa, necessariamente, que os professores não tenham interesse em dinamizar sua prática pedagógica. Pelo contrário, o que acontece é que não são todos que se sentem motivados para a mudança.

Os resultados da pesquisa revelaram ainda que nas escolas públicas do município de Caicó, sejam urbanas ou rurais, municipais ou estaduais, existe algum tipo de recurso tecnológico. Os mais frequentemente encontrados são TV, DVD, vídeo cassete, retro-projetor, e apenas duas dentre as escolas pesquisadas possuíam, além dos recursos citados acima, computadores para uso dos alunos e data show.

Através da pesquisa, podemos afirmar que o recurso mais utilizado é a TV e o DVD, haja vista que, na maioria das vezes, as atividades que envolvem tecnologias são desenvolvidas nas aulas com apresentação de algum filme ou documentário, escolhido pelo professor. Acreditamos que essa maior ocorrência, em relação a outros tipos de recursos tecnológicos, se dá ao fato de estarem mais presentes em

---

todas as escolas. Atualmente, ainda são raros os profissionais que não sabem utilizar a TV, embora lembremos que, na escola, sua utilização deva ser planejada e com objetivos bastante claros.

Quanto às escolas (estaduais) que possuem data show e computador, sua utilização tem sido cada vez mais freqüente, superando até a utilização da TV.

Foi possível observarmos, nesta experiência, a partir das respostas e do comportamento dos alunos, que aulas dinâmicas e com o auxílio de novos recursos, e em especial de Informação e Comunicação, quando bem planejadas, favorecem uma aprendizagem mais significativa e interessante aos alunos.

Portanto, por mais avançados que sejam os aparatos tecnológicos presentes nas escolas, o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem, torna-se fundamental e insubstituível, tendo em vista, que esse profissional proporciona o contato olho a olho, uma relação dialógica presencial, como diria Paulo Freire, coisa que nenhum recurso pode oferecer. Esta relação é bastante significativa no processo de formação humana.

Contudo, constatamos o quanto é desafiador por em prática o ensinar e aprender com as tecnologias nas escolas, tendo em vista que a chegada dos novos recursos necessita de um repensar e uma reflexão saudável sobre a missão do professor e o dever do aluno.

Embora reconhecendo os limites deste trabalho, esperamos que ele possa contribuir para que os profissionais da educação escolar pública de Caicó reflitam sobre o fazer pedagógico e percebam a importância da utilização de recursos tecnológicos inovadores no contexto escolar. Mais do que isso, que estejam atentos às necessidades dos alunos, adequando às atividades escolares de acordo com a realidade dos educandos.

Esperamos ainda, que os que venham entrar em contato com esse trabalho sintam-se convidados a refletir sobre o papel das NTICs presentes no processo de ensino-aprendizagem, como também sobre a necessidade da atualização do profissional da educação escolar, de modo a poder acompanhar as constantes mudanças ocorridas na sociedade e que, consequentemente, acabam interferindo diretamente no cotidiano escolar, na relação escola – professor – aluno, no planejamento didático-pedagógico, na implementação de políticas públicas nos diferentes níveis e esferas do campo sócio-educacional. Isso, por conseguinte, tem relação direta com o processo de formação profissional docente, devendo ser objeto das preocupações, estudos, pesquisas e análises por parte de quem está ligado às Licenciaturas, em geral, e ao curso de Pedagogia, em particular.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Sara. A informação na sociedade contemporânea: uma breve abordagem sobre a sociedade da informação, o fenômeno global e a mundialização da cultura. In. **Revista eletrônica da FARN**, Natal, v. 1, n. 1, p. 207-216, jul./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.revistafarn.inf.br/revistafarn.html>>. Acesso em: 30 mar. 2009.

BEHRENS, Marilda Aparecida. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, José Manoel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 14. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008. p.67-132.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**- Introdução. 3. ed. Brasília:MEC/ SEE, 2001.

FURTADO, Celso. **O Capitalismo Global**. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

IANNI, Octavio. **A Sociedade Global**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

LASTRES, Helena M. M; FERRAZ, João C. Economia da informação, do conhecimento e do aprendizado. In: LASTRES, Helena M. M.; ALBAGLI, Sarita. (Orgs.). **Informação e Globalização na Era do Conhecimento**. Rio de Janeiro: Campus, 1999, p. 27-57.

---

LEITE, Lígia Leite (org.). **Tecnologia educacional:** descubra suas possibilidades na sala de aula. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MORAN, José Manoel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, José Manoel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 14. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008. p. 11-66.

OLIVEIRA, Maria M. **Como fazer:** projetos, relatórios, monografias, dissertações e teses. 3. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização do pensamento único à consciência universal.** 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

TAKAHASHI, Taabo (org.). **Sociedade da informação no Brasil:** livro verde. Brasília: MC&T, 2000. Disponível em: <<http://www.socinfo.gov.br>>. Acesso em: 3 de Abr. 2009.

TIGRE, Paulo Bastos. Comércio Eletrônico e Globalização: desafios para o Brasil. In: LASTRES, Helena M. M.; ALBAGLI, Sarita (Orgs.). **Informação e Globalização na Era do Conhecimento.** Rio de Janeiro: Campus, 1999, p. 84-104

---

## **O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM CIÊNCIAS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE QUIXADÁ**

**Roselene Ferreira Sousa**

**Mestranda em Educação Brasileira**

**[rosequix@hotmail.com](mailto:rosequix@hotmail.com) – UFC**

**GT – 35 – O ensino de Biologia.**

O presente trabalho, em processo inicial de desenvolvimento no curso de Mestrado Acadêmico em Educação Brasileira na Universidade Federal do Ceará, tem por objetivo analisar até que ponto e por quais mediações a aprendizagem em Ciências dos estudantes nos anos finais do Ensino Fundamental em escolas públicas de Quixadá – CE - é utilizada na vida cotidiana, bem como observar a relação ensino-aprendizagem dos educandos, procurando identificar se ocorre a construção do conhecimento científico. A abordagem metodológica utilizada nesse estudo será descritiva e explicativa e as técnicas utilizadas na coleta de dados serão: observação direta sistemática, questionários e entrevistas semi-orientadas com os professores. A investigação acontecerá em escolas públicas municipais de Quixadá – Ceará, no Ensino Fundamental nos 8º e 9º anos. Após a realização da coleta dos dados, procederemos com a análise detalhada e interpretação dos mesmos, finalizando com o relatório de pesquisa, ou seja, a Dissertação. As interpretações dos dados coletados utilizarão a contribuição de teóricos relacionados ao ensino e aprendizagem de ciências, ao construtivismo e formação docente. Os achados desta pesquisa poderão subsidiar a discussão sobre a contribuição do ensino científico na formação dos estudantes no município de Quixadá, para que possam participar mais criticamente na tomada de decisões em assuntos que se relacionam com as Ciências.

**Palavras-chave:** **ensino de ciências, ensino-aprendizagem, construtivismo, ensino fundamental.**

### **1. INTRODUÇÃO**

A disciplina de Ciências passou a ser obrigatória no nosso país a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 4.024/61 (KRASILCHIK 1987). No entanto, só houve uma preocupação com a formação de professores para essa disciplina, a partir da década seguinte (de 1970). Segundo Wortmann (2003), nessa década, o Conselho Federal de Educação (CFE) criticava as licenciaturas por suas especificidades, sugerindo um modelo para uma Ciência integrada. O modelo de currículo adotado então, para a formação de professores de Ciências foi o de licenciatura curta. Porém, esse modelo foi posteriormente modificado e as licenciaturas científicas tornaram-se plenas em uma das áreas: Biologia,

---

Física e Química. Ainda segundo Krasilchik, isso não proporcionou uma boa formação nem para o Ensino Fundamental e nem tão pouco para o ensino médio.

Na década de 1990, é promulgada mais uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº. 9.394/96 que, dentre várias orientações, tornava obrigatória a formação em nível superior de cursos de licenciatura plena para profissionais da educação (BRASIL. MEC, 1998). O fim dos cursos de licenciatura curta não resultou numa formação específica para os professores de Ciências que atuam no Ensino Fundamental. Entretanto, Wortmann (2003) relata que “poucas análises feitas sobre o ensino em Ciências no Brasil as têm considerado satisfatoriamente”.

Dessa forma, podemos perceber dentre esse processo histórico, que o ensino científico no país é recente, e que passou e continua passando por diversas alterações. Entretanto, ainda hoje apresenta resultados insuficientes. Na análise de Gil-Perez et al. (1999), isto está relacionado com o fato de que o ensino de Ciências, incluindo o universitário, reduziu-se basicamente à apresentação de conhecimentos já elaborados, sem dar ocasião aos estudantes de se aproximarem das atividades características do trabalho científico.

O Ensino de Ciências no nível Fundamental é também conhecido como Ciências Naturais ou ainda designado como Ciências Físicas e Biológicas. As Ciências Físicas compreendem a Física, a Química, a Geologia e Astronomia. Já as Ciências Biológicas abrangem a Biologia Geral (Fisiologia e Anatomia), Botânica e Zoológica (BRASIL. MEC, 1998a).

Além dos conteúdos específicos das áreas das Ciências, em 1998 a Secretaria de Educação Fundamental através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) - Ciências Naturais apresenta quatro eixos temáticos que norteiam o Ensino de Ciências: Terra e Universo, Vida e Ambiente, Ser Humano e Saúde, Tecnologia e Sociedade. Também nos PCNs foram sugeridos os Temas Transversais, que objetivam a educação para a cidadania dentro de uma realidade social, propondo dessa forma seis Temas Transversais a serem incluídos no currículo: Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual e, Trabalho e Consumo (BRASIL. MEC, 1998a; 1998b).

Neste aspecto, percebemos que o estudo científico deve “reunir os conceitos oriundos das diferentes ciências de referência em uma nova e única disciplina”, antes estudada em diferentes disciplinas (WORTMANN, 2003, p. 137).

Podemos perceber então, que o profissional que atua no ensino científico, está incumbido de trabalhar conteúdos específicos que, como vimos, abrange várias áreas das Ciências, tendo que orientar-se pelos eixos norteadores, como também, trabalhar em seu currículo com os temas transversais. Além disso, percebemos a necessidade de um ensino de Ciências de forma contextualizada, evidenciando as

---

complexas relações Ciência-Tecnologia-Sociedade e que possa conduzir os discentes a um trabalho de pesquisa, de investigação, de inovação e construção do conhecimento, contribuindo para que o processo ensino-aprendizagem deixe de estar baseado apenas na transmissão através do professor por meio de livros didáticos com conhecimentos já elaborados para a sua recepção/assimilação pelos alunos.

## **2. PROBLEMATIZAÇÃO**

Diante do exposto, pretendemos através desse estudo investigar: De que maneira o ensino de Ciências nas escolas públicas municipais de Quixadá está favorecendo para a construção do conhecimento científico? Pretendemos, portanto, fazer uma investigação para analisar qual a contribuição do ensino científico na formação dos estudantes, para que os mesmos possam participar mais criticamente na tomada de decisões em assuntos que se relacionam com as Ciências.

Esse campo de investigação foi escolhido tendo em vista a observação de que o ensino de Ciências tem se limitado apenas à simples transmissão de conhecimentos prontos e elaborados, não contribuindo para uma visão crítica e mais reflexiva do educando. Esse ensino simplista de Ciências tem colaborado para o desinteresse dos estudantes e, se converte num obstáculo para a aprendizagem.

Percebemos ainda que, o ensino científico se torna mais neutro quando observamos docentes que não apresentam formação inicial em Ciências, que para o preenchimento de carga horária acabam lecionando a disciplina, por achar que “ensinar Ciências é fácil, é somente leitura de conceitos”, contribuindo, dessa forma para uma crescente antipatia dos alunos para o estudo científico e um fracasso no processo ensino-aprendizagem.

Um outro fator que contribuiu para o amadurecimento dessa temática foi nossa prática docente nas escolas públicas municipais de Quixadá ministrando a disciplina de Ciências, onde temos a oportunidade de observar visões empobrecidas e distorcidas no ensino que favorecem uma educação científica limitada.

Desse modo, justifica-se tal estudo por tratar-se de uma problemática bastante pertinente, haja vista que essa discussão é fundamental para vislumbrarmos respostas aos problemas que a educação em Ciências enfrenta hoje, para buscarmos alternativas de incentivo à pesquisa científica nas escolas públicas, na tentativa de melhorar o ensino e tornar a aprendizagem mais significativa.

Urge, portanto, um ensino científico mais crítico, mais reflexivo e mais voltado para a pesquisa, afim de que a prática do professor favoreça uma real aprendizagem por parte dos alunos. Dessa maneira,

---

conseguiremos ultrapassar as barreiras existentes no processo de ensino-aprendizagem em Ciências, favorecendo a formação do aluno enquanto cidadão.

Percebemos que há uma necessidade de se delimitar o objeto de estudo, cujo campo a ser explorado será 04 (quatro) escolas de Ensino Fundamental da rede municipal de ensino, vinculadas à Secretaria Municipal da Educação de Quixadá, localizadas nas sedes dos 04 (quatro) distritos educacionais do município<sup>i</sup>.

### **3. OBJETIVOS**

#### **❖ GERAL**

Analisar a contribuição do ensino de Ciências para a relação ensino-aprendizagem nos anos finais do nível Fundamental nas escolas públicas municipais de Quixadá.

#### **❖ ESPECÍFICOS**

- investigar se e como a formação inicial e continuada do professor de Ciências nesse nível de ensino reflete na relação ensino-aprendizagem;
- verificar até que ponto e por quais mediações a aprendizagem de Ciências dos estudantes do Ensino Fundamental é utilizada na vida cotidiana;
- observar a relação ensino-aprendizagem dos estudantes citados, procurando identificar se ocorre a construção do conhecimento científico.

### **4. QUADRO TEÓRICO**

Na análise de Gil Perez (1996), começa-se a questionar as visões simplistas sobre a formação dos professores de Ciências e a compreender a necessidade de uma preparação rigorosa para garantir uma docência de qualidade, tarefa difícil, em função das limitações dos cursos e ainda do tempo limitado da formação inicial. Por outro lado, muitos dos problemas do processo de ensino-aprendizagem não adquirem sentido até que o professor os tenha enfrentado em sua própria prática.

---

Segundo Cachapuz et al. (2005), existe uma necessidade de renovação no ensino de Ciências, tanto de renovação epistemológica dos professores, como também de uma renovação na prática pedagógica, na tentativa de que haja uma sólida coerência entre o falar e o fazer:

Para uma renovação no ensino de ciências precisamos não só de uma renovação epistemológica dos professores, mas que essa venha acompanhada por uma renovação didática-metodológica de suas aulas. Agora não é só uma questão de tomada de consciência e de discussões epistemológicas, é também necessário um novo posicionamento do professor em suas classes para que os alunos sintam uma sólida coerência entre o falar e o fazer (CACHAPUZ et al., 2005, p. 10).

Na visão de Cachapuz et al citado por Hodson (1992), devemos acreditar na importância da inserção do professor de Ciências nas pesquisas científicas, de forma que a atividade pedagógica possa superar o reducionismo conceptual e apresentar o ensino das Ciências como uma atividade próxima à investigação científica, para que o docente possa orientar melhor o ensino, envolvendo os estudantes na construção do conhecimento:

Os estudantes desenvolvem melhor a sua compreensão conceptual e aprendem mais sobre a natureza da ciência quando participam em investigações científicas, com tal de que haja suficientes oportunidades e apoio para reflexão (HODSON, 1992).

Para que o ensino de Ciências participe da formação do aluno, de tal forma que ele comprehenda e tenha domínio crítico do mundo em que vive, “propõe-se a adoção de uma estrutura interdisciplinar dinâmica e evolutiva que interaja com os diferentes estágios de desenvolvimento da inteligência infantil. Numa interdisciplinaridade que seja mais do que uma forma de organizar o conteúdo, mas também, uma postura metodológica” (FRACALANZA et al., 1986, p. 119).

Na visão de Machado (1997), o habitual distanciamento entre os conceitos científicos aprendidos em sala de aula e as questões científicas verdadeiramente relevantes para a vida das pessoas dificultam o desenvolvimento de um ensino de Ciências formador de cidadãos conscientes e críticos:

A ciência escolar torna-se algo muito distante de suas ocorrências jornalísticas, e os alunos parecem incapazes de compreender minimamente não a solução, mas até a própria formulação dos problemas de que se ocupam os cientistas, de vislumbrar o significado dos resultados que alcançam (MACHADO, 1997, p. 48).

Na análise de Carvalho (2006), é importante que a orientação científica ultrapasse as limitações de um ensino baseado na transmissão de conhecimentos e que, se faz necessário que o docente possa estar preparado para orientar as suas aulas numa perspectiva mais inovadora de iniciação à pesquisa:

---

Dificilmente um professor ou professora poderá orientar a aprendizagem de seus alunos como uma construção de conhecimentos científicos, isto é como uma pesquisa, se ele próprio não possui a vivência de uma tarefa investigativa. (CARVALHO, 2006, p. 62).

Observamos que são muitos os entraves enfrentados pelo professor de Ciências no cotidiano escolar. Acreditamos, porém, que quando há reflexão seguida de ação, os obstáculos passam de fator negativo à possibilidade de reconstruir o vívido.

É necessário utilizarmos alternativas e técnicas participativas para que possamos ter um ensino de Ciências mais inovador, que possamos desenvolver um processo coletivo de discussão e reflexão e também, que possamos ampliar o conhecimento individual e coletivo, além de permitir aos alunos uma participação como sujeitos no processo de ensino-aprendizagem e a imersão dos mesmos numa cultura científica.

## **5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE INVESTIGAÇÃO**

Toda pesquisa científica necessita de uma metodologia que venha dar conta do objeto que se quer investigar e o mais importante é que ela tenha uma finalidade clara quanto aos objetivos que se deseja alcançar com a determinada pesquisa, pois, “nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática” (MINAYO, 1993, p. 17).

### **5.1. Delimitação do universo**

O município de Quixadá é composto por quatorze distritos educacionais de ensino localizados na sede do município (zona urbana) e também nas localidades (zona rural). Cada distrito educacional possui uma escola sede e outras escolas anexas. Serão investigadas quatro escolas sede dos distritos educacionais de ensino do município, sendo duas escolas na zona urbana e duas na zona rural. Essa amostra assegura a representação da totalidade do universo a ser investigado.

A população investigada durante esta pesquisa será:

- 02 (dois) professores de Ciências de cada escola, perfazendo um total de 8 (oito) professores. Para selecionar os professores participantes da amostra estabelecemos os seguintes critérios: professores efetivos, de ambos os性os, com

---

licenciatura plena, que tenham experiência mínima de dois anos de atuação no Ensino Fundamental.

- 05 (cinco) alunos de cada uma das quatro escolas, perfazendo um total de 20 (vinte) alunos. Estabelecemos esta quantidade para facilitar a aplicação e análise dos instrumentais. Para selecionar os alunos participantes da amostra estabelecemos os seguintes critérios: alunos do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental, de ambos os sexos.

## **5.2 Níveis da pesquisa**

Compreendemos que num trabalho investigativo social é possível a utilização de mais de um nível de pesquisa, dessa forma nossa pesquisa será descritiva e explicativa, pois estamos interessados na análise do processo de ensino-aprendizagem em Ciências, além de buscar identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência de tal processo.

## **5.3 Técnicas**

As técnicas que serão utilizadas para a coleta e interpretação dos dados serão a observação direta sistemática, questionários e entrevistas:

- A observação direta será realizada pelo pesquisador, de acordo com a disponibilidade dos docentes e previamente agendadas. O pesquisador anotará em um formulário padronizado os recursos pedagógicos utilizados pelo professor na prática pedagógica desenvolvida na sala de aula, bem como a sua metodologia de ensino.
- As informações pessoais dos educandos e suas impressões sobre a metodologia utilizada pelo professor serão obtidas por meio de um questionário composto por questões objetivas e por um cabeçalho explicativo.
- As informações sobre a formação inicial e continuada dos professores, concepção de educação, tempo dedicado ao planejamento das aulas, conhecimento do ambiente familiar e dos valores dos educandos, tempo semanal dedicado ao estudo de temas relacionados à educação, entre outros que se revelem importantes durante a pesquisa serão coletados por meio de entrevistas semi-orientadas, nas quais os educadores serão motivados a discorrerem sobre os

---

temas acima relacionados. As respostas dadas por cada entrevistado serão gravadas e, posteriormente, transcritas.

Após a realização da coleta dos dados, procederemos com a análise detalhada e interpretação dos mesmos, para que possamos desenvolver a conclusão da referida pesquisa.

## 6. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Estamos vivenciando um ensino de ciências baseado simplesmente na transmissão de conteúdos, deixando de evidenciar a participação mais efetiva e participativa do aluno. Essa visão simplista do ensino da disciplina vem causando um fracasso no processo de ensino-aprendizagem, proporcionando muitas vezes uma rejeição por parte dos alunos. Devemos observar dentre as causas desse ensino limitado, a formação do professor de ciências, que traz consigo ao longo de sua história como estudante, uma visão de ensino em que o aluno é um sujeito passivo no processo e que participa das aulas meramente como ouvinte, sem questionar, ou seja, uma visão linear de ensino, onde o estudante não é um sujeito ativo dentro do processo.

Devemos observar que uma renovação no ensino de ciências deva considerar a pesquisa científica como uma alternativa de conhecer melhor o conteúdo da disciplina, bem como para uma atualização de forma contextualizada sobre assuntos que envolvam os campos da Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente, na perspectiva de uma atividade docente mais criativa e inovadora.

## 7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais*. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental; Temas Transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

CACHAPUZ, A., GIL-PEREZ, D., CARVALHO, A. M. P., Praia, J. VILCHES, A. (Orgs). *A Necessária Renovação do Ensino das Ciências*. Cortez Editora, 2005.

CARVALHO, A. M. P.; GIL-PEREZ, D. *Formação de Professores de Ciências*. Cortez Editora, 2006.

FRACALANZA, Hilário e outros. *O ensino de Ciências: projeto magistério*. São Paulo, Atual, 1986.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIL PEREZ, D., CARRASCOSA, J., DUMAS-CARRÉ, A., FURIÓ, C., GALLEGOS, N., GENÉ, A., GONZÁLEZ, E., GUIASOLA, J., MARTINEZ, J., PESSOA, A. SALINAS, J., TRICÁRICO, H. e

---

VALDÉS, P. (1999). Puede hablarse de consenso constructivista em la educación científica? *Enseñanza de las Ciencias*, 17 (3), 503-512.

GIL PEREZ. D. New Trends in science education. *International Journal of Science Education*. v. 18, n. 8. p. 889-901, 1996.

HODSON, D. In search of a meaningful relationship: an exploration of some issues relating to integration in since and since education. . *International Journal of Science Education*, 14(5), 541-566.

KRASILCHIK, M. *O professor e o currículo das ciências*. São Paulo: EPU/EDUSP, 1987.

MACHADO, Nilson José. *Ensaios transversais: cidadania e educação*. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa (Org). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

SILVA, Thomas Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. Ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

WORTMANN, M. L. Currículo e ciências: as especificidades pedagógicas do ensino de ciências. In: COSTA, M. V. (org.). *O currículo nos liminares do contemporâneo*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

## **A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A LEI 10.639/03: ENTRE AS(IM) POSSIBILIDADES E OS DESAFIOS DE SUA APLICAÇÃO NO COTIDIANO ESCOLAR NA CIDADE DE ALAGOA GRANDE-PB**

**Maria Adriana Chaves do Nascimento Rodrigues**

Graduanda em História pela Universidade Estadual da Paraíba – Campus III

[adriana.historiauepb@gmail.com](mailto:adriana.historiauepb@gmail.com)

**Carlos Kleber Sobral Corlett**

Graduando em História pela Universidade Estadual da Paraíba - Campus III

[klebercorlett@hotmail.com](mailto:klebercorlett@hotmail.com)

## **INTRODUÇÃO**

*Este trabalho é resultado de uma pesquisa de campo de caráter qualitativo e quantitativo em desenvolvimento, sobre a prática de alguns professores (as) do Ensino Fundamental das series finais e do Ensino Médio da modalidade EJA e a implementação da Lei 10.639/03 no currículo escolar. Tendo em vista que mesmo após anos de discussões e das lutas anti-racistas contra a discriminação e a invisibilidade da população negra na construção sócio-*

---

*econômica e cultural do Brasil, o (a) negro (a) tem dificuldade de inserir-se no mercado de trabalho e de se integrar nos espaços de poder. A ausência da presença de negros (as) nesses espaços não é sinônima de sua incapacidade ou inferioridade intelectual, porém de um longo processo histórico de exclusão que vem se perpetuando há séculos, e que negou ao (a) negro (a) o direito de freqüentar as instituições educacionais ou qualquer espaço que viesse afirmá-lo como sujeito ativo e construtor de sua história.*

*A Lei 10.639/03 da autoria da Deputada Esther Grossi (PT), foi sancionada em 09 de janeiro de 2003, pelo Presidente da República Luís Inácio Lula da Silva. Essa lei estabelece no currículo oficial de ensino da educação básica a obrigatoriedade da temática História e cultura afrobrasileira e africana, formulada para reparar, ou seja, corrigir as desigualdades raciais e sociais presentes nas instituições de ensino no Brasil, onde os preconceitos raciais estão presentes não só nas salas de aula, como também em todo o espaço escolar. Desta forma, a lei 10.639/03, que altera a lei federal 9.394/96 (que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional), passou a vigorar acrescida dos seguintes artigos:*

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particularidades, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§1º - O conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e políticas pertinentes à História do Brasil.

§ 2º - Os Conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra” (BRASIL, 2003.)

*A Lei supracitada foi sem dúvida um grande avanço para o reconhecimento da diversidade do Brasil, resultado de anos de discussões dos militantes do Movimento Negro e simpatizantes, na tentativa de proporcionar um tratamento igualitário para negros (as) nas instituições educacionais brasileiras. Que Por anos a fio foram invisibilizados e silenciados no processo da construção da História e da Identidade Nacional do país. Assim, esta Lei contribuiu de forma significativa para que educadores (as) e gestores (as) públicos (as) entendessem que no ambiente escolar na maioria das vezes prevalece a visão unilateral e preconceituosa, o que gera indiferença e exclusão com relação à história e cultura afro-brasileira e africana. Por isso, o*

---

*Estado considerou necessário criar políticas públicas para as populações negras, na perspectiva de diminuir, ou seja, minimizar os males causados as pessoas negras no Brasil.*

## **UM BREVE HISTÓRICO EDUCACIONAL DA POPULAÇÃO NEGRA NO BRASIL**

Desta forma, encontramos diversas estratégias para impedir o acesso da população negra, ou seja, de homens e mulheres negras à educação. Verificamos que a exclusão dos negros a educação é uma herança colonial e que tem se fortalecido pelo silenciamento e pela apatia de algumas instituições educacionais, o poder público como também de toda a sociedade. Pois de acordo como os Decretos Lei: de Nº 1.331 de 17 de fevereiro de 1854 e de Nº 7.031 de 6 de setembro de 1878:

- Decreto nº 1.331, de 17/02/1854 – proíbe nas escolas públicas do país a admissão de escravos;
- Prevê a instrução de adultos negros dependendo da disponibilidade de professores;
- Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelece que os negros só podiam estudar no horário noturno.

Nesse processo, observamos que desde o Brasil Colônia, Império, República e também na Contemporaneidade, a população negra foi negada de estar nos bancos escolares, e de ser preparada para ocupar de forma legal e igualitária os mesmos ambientes que os europeus brancos. Como podemos perceber na fala, de Branco (2007, p. 26).

No Brasil, o acesso da população negra à educação formal tem sido alvo de dificuldades históricas. Uma lei do Império, dotada de 1837, rezava que os professores somente poderiam aceitar pessoas livres em sala de aula. Tal discriminação relegou ao analfabetismo a esmagadora maioria da população escravizada.

Na República não foi diferente, como se sabe foi um movimento das elites e em favor das elites, e não levou em consideração o grande contingente de negros na população, sendo mais fácil para os governantes da época trazer para ocupar a mão-de-obra escravizada, os imigrantes europeus brancos e considerados “superiores”. Desta forma, os adeptos da imigração estrangeira acreditavam que estariam limpando o Brasil da “nódoa negra” e possibilitando aos pais, o “progresso, a modernidade e a civilização”. Segundo Felix (1996, p. 212) “o negro passou a ter

---

que lutar contra a condição não fácil, de cidadão de segunda ou terceira classe para a qual foi relegado”.

O art. 205 da Constituição Federal de 1988, afirma que:

A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Se a educação é um direito de todos, porque nem todos estão na escola? Se estão porque não permanecem? No Brasil o analfabetismo é característico entre os mais pobres, idosos, negros e pardos e nas áreas mais pobres. Segundo o PNAD (1996), 36 milhões de brasileiros (as) economicamente ativos (as) não alcançaram oito anos de estudos. A taxa de analfabetismo de jovens e adultos pretos (as) e pardos (as), em 1991, era de 31,4% e 27,7% respectivamente. Entre a população analfabeta 60% eram de mulheres negras.

De acordo com o IPEA em 2004 o analfabetismo atingia 11,4% da população brasileira. Entre os (as) brancos (as) era de 7,2% e, entre os (as) negros (as) de 16,2%. A média de estudos de brancos (as) é de 7,7% enquanto de negros (as) é de 5,8% anos de estudo. Dos 14,4 milhões de analfabetos (as) no Brasil em 2006 a maior parte era composta por negros (as) e pardos (as) 67,4%, enquanto 32% eram de brancos (as), segundo o IBGE.

O século XIX com todas as suas transformações oficializou o direito à educação como condição do progresso social, e dever do Estado. A escola, em especial, a modalidade da Educação de Jovens e Adultos, a EJA, como espaço socializador do indivíduo é também responsável pelo desenvolvimento do senso crítico, pela produção de valores étnicos e morais e a ampliação dos valores culturais presentes na sociedade moderna. Desconstruir a estrutura sob a qual foi montado um sistema colonial, onde pobres e negros (as) não tinham direitos à educação. Não sendo fácil o acesso, pois a escola era elitista e seletiva. Assim, a escola se transformou em um espaço de valores dominantes que desconhece a composição étnica que originou a sociedade brasileira. *Como nos afirma Sant'ana (2005, p. 42):*

Quando falamos em discriminação étnico-racial nas escolas, certamente estamos falando de práticas discriminatórias, preconceituosas, que envolvem um universo composto de relações raciais pessoais entre estudantes, professores, direção da escola, mas também o forte racismo repassado através dos livros didáticos. Não esquecendo, ainda, do racismo institucional, refletido através de políticas educacionais que afetam negativamente o negro.

---

Mesmo depois da lei 10.639/03 não foi implementada políticas de caráter nacional específicas para preparação de professores (as), no geral ainda sentem-se despreparados para trabalhar a temática da diversidade etnicorracial. Desenvolver essa temática no cotidiano escolar da Educação de Jovens e Adultos ainda não é uma realidade. A escola é heterogênea, no entanto não são levadas em consideração as subjetividades de seus sujeitos:

Por considerar que “todos são iguais” a escola trata de uma única cultura, socialmente mais valorizada e aceita como válida, ou seja, a cultura do colonizador eurocêntrica, masculina, branca, heterossexual e cristã. (...) com isso, muitas vezes impossibilita aos jovens e adultos, oriundos das camadas populares e pertencentes em sua grande maioria da população afro-brasileira, a construção da sua identidade etnicoracial de forma positiva (PASSOS, 2002, p. 23).

Até o início do século XX, a Educação de Jovens e Adultos no Brasil não possuía uma organização sistematizada e integradora ao sistema formal de ensino. Como até a metade do século XIX, a economia brasileira baseava-se no modelo de produção agrária assentando na mão-de-obra escrava, não havia interesse das classes proprietárias e detentora do poder político e econômico na expansão da escolarização básica para o conjunto da população, pois, o atendimento escolar na educação elementar destinava-se as elites locais, especialmente às urbanas, sendo uma tarefa atribuída aos estados e municípios. Como ressalta Yamasaki (1999, p. 6):

O modelo econômico e social da população não exigia uma ampla escolarização da população brasileira, o que permitiu deixa de lado a maioria dos analfabetos, não lhe garantindo o direito à educação. Assim, no Brasil foi se constituindo essa estrutura social injusta, assentada secularmente na exclusão da maioria da população.

A Educação de Jovens e Adultos definem sua identidade tomando à forma de uma campanha nacional de massa a campanha de Educação de Jovens e Adultos lançada em 1947, que pretendia devolver um programa de alfabetização, de capacitação profissional e de integração e desenvolvimento comunitário. Num certo período de tempo, foram criadas várias escolas supletivas que sobreviveram ao fim da campanha. As experiências realizadas em áreas rurais não obtiveram o mesmo resultado. Ao final da década de 1950, o trabalho foi diminuindo até deixar de existir.

Do ponto de vista social e político, o adulto analfabeto era responsabilizado por sua condição, sendo considerado incapaz de assumir responsabilidades. No aspecto

---

psicológico, o adulto era encarado como alguém com sérias dificuldades de aprendizagem, identificado como criança. (YAMASAKI, 1999, p. 10).

As primeiras iniciativas sistemáticas com relação à Educação de Jovens e Adultos foram traçadas a partir do ano de 1930, quando a oferta de ensino público primário, gratuito e obrigatório se tornou direito de todos. A principal referência de um novo modelo teórico pedagógico para Educação de Jovens e Adultos foi a do educador pernambucano Paulo Freire, a sua proposta de alfabetização teoricamente sustentada por outra visão socialmente compromissada com as classes populares, inspirou os programas de alfabetização e de educação popular legalizadas no país no inicio dos anos de 1960, sendo a Educação de Jovens e Adultos entendida como uma educação renovadora. Desta forma a LDB ressalta no:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

Portanto, as desigualdades sociais no campo da educação seguem até hoje uma educação diferenciada, onde existe a classe média, alta e baixa, e para cada categoria foi criado

---

um tipo de escola, pois a desigualdade social estar diretamente relacionado ao pertencimento racial deste sujeito.

A freqüência de alunos (as) da EJA é maior entre os (as) negros (as) 9,0% e pardos (as) 8,1%. Em relação aos brancos (as) que é de 7,2%. Depois dos números apresentados nos deparamos com uma realidade educacional desigual onde muitas vezes essa realidade é negada, o que reforçou para que o (a) negro (a) esteja à margem da sociedade, na pobreza, no analfabetismo, e excluído dos espaços de poder, submetido ao desemprego e a desigualdade social. Dessa forma, concordamos com Piconez (2008, p. 11) quando disse que:

A Educação de Jovens e Adultos é campo complexo, pois envolve outras dimensões (social, econômica, política, cultural) relacionadas às situações de desigualdade em que se encontra grande parte da população do país. Uma educação escolar de qualidade para jovens e adultos não dá conta de reverter o quadro negro de qualidade atual. O descompasso das ações governamentais e a acomodação da sociedade civil são também responsáveis pelo quadro de injustiça social com a qual convivemos.

O governo Federal vem tentando amenizar os problemas educacionais existentes. Para tanto, criou diversos mecanismos para diminuir os altos índices de analfabetismo no Brasil. Entretanto nesta busca incessante para apresentar aos órgãos internacionais números positivos e avanços significativos na educação, não se preocupou com a qualidade do ensino que está sendo oferecida aos sujeitos. Desta feita podemos observar o grande número de analfabetos funcionais existentes. Estes em sua maioria negros (as) e pobres, pois não dispõem de recursos para investir em sua educação, restando-lhe apenas a opção de freqüentar a escola pública e em seguida concorrer a uma vaga nas universidades públicas em uma corrida desigual com indivíduos das instituições particulares que foram preparados para assumir esses espaços em toda sua trajetória escolar. Devido a isso, verificamos a ausência da população negra e pobre nas universidades. Quando comparamos os resultados do IBGE 1997 esse percentual era de 2,2% de negros (as) na faixa etária de 25 anos no ensino superior enquanto o de brancos (as) era de 9,6%. Em 2007 o índice de negros (as) nas universidades era de 4% e o de brancos 13,4%.

Mesmo depois de muitos avanços para a inserção dos (as) negros (as) nos espaços educacionais ainda não é o suficiente para a conquista da cidadania da população negra no Brasil. As instituições educacionais não aprenderam a conviver com as diferenças, então a escola tornou-se um espaço de privilégios para alguns e exclusão para outros. Isso tem dificultado a igualdade

---

de oportunidades entre negros (as) e brancos (as). Desta forma concordamos com Cunha; e Silva, (2004, p. 181) quando diz:

[...] é urgente alargar nossa percepção acerca das dimensões nos tempos e espaços escolares, nas relações, que são constituídas no cotidiano. “Pensar uma escola inclusiva é conferir relevo aos sujeitos e elaborar entre eles, e com eles, um projeto a ser vivido dia a dia”.

Matricular-se na escola não quer dizer permanecer nela é preciso criar mecanismo para que o indivíduo possa entrar e permanecer no espaço escolar. É possibilitar ao indivíduo uma educação de qualidade, onde aconteça uma identificação entre o indivíduo e a instituição educacional. Desta forma a educação brasileira é excludente, possui cor e classe social, dificultando assim o acesso e a permanência na mesma. Assim, PICONEZ (2002, p. 16) declara que:

As implicações das desigualdades sociais no campo da educação são desde os modelos educacionais da Grécia, que, em linhas gerais, prevaleceu até os dias atuais: educação diferenciada por classes sociais. Mesmo após as transformações políticas ocorridas ao longe de nossa história, que reforçaram a igualdade de direitos à educação, e criaram a escola pública, universal e gratuita – necessidade e exigência da cidadania -, o acesso ao conhecimento se faz desigual entre os individuais.

Sendo assim, a escola é um espaço elitista e dos abastados, um ponto forte para se criar estereótipos existentes sobre a população negra. Pois a realidade da educação no Brasil é bastante contraditória quando verificamos o abismo que há entre a teoria e a prática nas instituições educacionais. Como nos afirma Cavalleiro (2001, p. 85):

Nos últimos anos, algum estudo tem demonstrado que o acesso e a permanência bem sucedida na escola variam de acordo com a raça/etnia da população. Ao analisarmos as trajetórias escolares dos/as alunos/as negros/as, as pesquisas revelam que essas apresentam-se bem mais acidentadas do que os percursos pelos/as alunos/as brancos/as. O índice de reprovação nas instituições públicas também demonstra que há uma estreita relação entre a educação escolar e as desigualdades raciais na sociedade brasileira.

## **EJA: A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 NA VISÃO DO DOCENTE**

O racismo silencioso e sutil está presente em todo ambiente escolar, há uma falta de interesse em discutir na sala de aula sobre a cultura e história afro-brasileira porque essa é a

---

história do outro. Não existe uma identificação do docente com a história dos vencidos, ou seja, da população negra.

Em nossa contemporaneidade ainda podemos observar o discurso de que o racismo no Brasil não existe. Muitos acreditam na idéia de que o problema no nosso país é a disparidade entre pobres e ricos, ou seja, apena social, de classe. Mas uma análise mais profunda deve ser feita sobre quem são os pobres, ou seja, quem é que vive a margem da sociedade. Após essa compreensão veremos que são os (as) negros (as) as vitimas de toda essa disparidade, vitima de um vilão, chamado “democracia racial”. Ora, mas que democracia é essa, se todos são iguais por que a grande diferenciação social entre brancos e negros? A questão primordial das desigualdades é acreditar na dita democracia, que não existe e nunca existiu no Brasil. Pois para o negro sempre foram “reservados” os piores lugares na sociedade brasileira.

A pesquisa campo direcionada aos (as) professores (as) de História e Geografia da modalidade de Educação de Jovens e Adultos nos possibilitou elementos para percebermos que existe uma lacuna que não foi preenchida entre a aprovação da lei 10.639/03 e sua efetivação no espaço escolar. As respostas que obtivemos dos docentes de História e Geografia foram muito similares, rápidas e evasivas. Percebemos que a temática proposta pela lei 10.639/03 é trabalhada em sala de aula somente nas datas comemorativas. A abolição da escravatura foi bastante citada pelos (as) professores (as) de História como oportunidade para discutir sobre “escravidão”. Assim verificamos que infelizmente a cultura e história afro-brasileira são expostas a partir da escravidão e nunca trabalhadas a história anterior a chegada dos europeus na África. Entendemos ainda que não se problematiza os verdadeiros objetivos que pôs fim a escravidão da população negra no Brasil, o que leva o individuo negro (a) a não se aceitar.

Selecionamos algumas respostas, devido à repetição das respostas, também percebemos a inexistência de um maior aprofundamento dessa temática pelos (as) professores (as). O (a) professor (a) de História ao ser questionado (a) sobre o seu conhecimento em relação à lei 10.639/03 e o que a mesma propõe, responde que: “(...) tenho conhecimento apenas de ouvir falar, mas nunca li algo a respeito. Sei que é sobre os negros (...”).

O (a) professor (a) de Geografia respondeu de forma bastante simplória: (“...) tenho um pouco de conhecimento, pois precisei estudá-la para concurso, mas nunca aprofundei minhas leituras”.

---

Sabemos que a lei 10.639/03 é uma lei Federal e que torna obrigatórias mudanças no currículo escolar, pois durante muito tempo nossa sala está permeada por uma história eurocêntrica, onde não se considera a história das outras matrizes africanas e indígenas que formaram identidade nacional do Brasil.

Ainda em relação às respostas dos (as) professores (as) de Geografia ao ser perguntado (a) da importância da lei 10.639/03 para a construção das identidades dos alunos negros (as) em sala de aula de aula, respondeu que:

*(...) a importância dessa lei seria, se realmente fosse colocada em prática e saísse do papel. Seria bom que alunos conhecessem a lei, mas o tempo é tão curto nas aulas da Educação de Jovens e Adultos e existem assuntos mais importantes para ser trabalhado em sala de aula.*

Outro professor (a) de História respondeu que: “*Na Educação de Jovens de Educação de Jovens e Adultos é quase impossível trabalhar a lei 10.639/03, pois o tempo quase não dá para trabalhar o conteúdo programático proposto.*”

Não há interesse na maioria das vezes dos (as) professores (as) conhecerem e por em prática o que propõe a lei 10.639/03, sendo assim, a ausência da abordagem em sala de aula da temática da diversidade etnicorracial tem contribuído de forma substancial para a renegação do negro (a) e da sua própria história, como também ao surgimento de preconceitos raciais nesses espaços educacionais.

É importante salientarmos que a prática do educador da Educação de Jovens e Adultos em sala de aula merece grande destaque na construção das identidades dos alunos. É preciso que os (as) professores (as) da Educação de Jovens e Adultos trabalhar de forma diversificada com os conteúdos, valorizando as demais culturas, sendo necessário que os (as) professores (as) capacitem-se para poder adequar os conteúdos da EJA as novas práticas de ensino, de esta forma tornar a escola e consequentemente a sala de aula em ambiente inclusivo na troca de saberes.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), que antes era apenas um programa educacional, tornou-se um ensino obrigatório que faz hoje faz parte do FUNDEB. Porém apesar

---

de sofrer algumas mudanças precisa-se de mais investimentos na formação dos educadores para qualificar os mesmos, atendendo essa demanda de ensino. Foi possível observar através de nossas leituras durante essa pesquisa, que muitos (as) professores (as) encontram-se despreparados (as) para atuar com esse público alvo diversificado da EJA. Assim, grande parte não trabalha de forma interdisciplinar, sendo essa uma das propostas da EJA, não adotar a avaliação continua, e colocar em prática métodos avaliativos tradicionais e excludentes, um dos motivos para a evasão existente na EJA.

Analisamos que devemos pensar em uma proposta de formação continuada do docente, centrada na concepção multicultural e crítica. Isso pressupõe que se deve buscar um maior entendimento do termo “multiculturalismo” e de suas diversas abordagens. Fazem-se necessárias novas reflexões de políticas pedagógica, epistemológicas e culturais, que necessitam de um maior aprofundamento no contexto de um país racista, preconceituoso e excludente, onde as instituições educacionais em sua maioria são espaços de poder e de legitimação da história e cultura eurocêntrica. Os desafios para professores (as), gestores (as) escolares e pesquisadores (as) é fortalecer e desenvolver estudos no intuito de promover a diversidade e a igualdade entre negros (as) e brancos (as) no espaço escolar. Sendo assim, a lei 10.639/03 possibilita mudanças no currículo escolar do ensino básico, inclusive da EJA, promove a diversidade etnicorracial e contribui para por fim a estereótipos cristalizados ainda existentes na educação do Brasil.

É óbvio salientar que os fatores da condição social é quem pode determinar muitas vezes o futuro profissional do cidadão. É necessário mais investimento na educação e qualificação dos (as) professores (as). O Brasil precisa priorizar a educação como um fator principal no desenvolvimento social e econômico do país para que os cidadãos de classe sociais inferiores possam conquistar sua dignidade e cidadania garantido pelos direitos humanos. Assim, se afirmar não só como negros (as), mas também como sujeito ativo na construção de sua história.

---

## REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Célia Maria de. **Anti-Racismo e seus Paradoxos: reflexão sobre a cota racial, raça e racismo.** São Paulo: Annablume. 2004.
- BRANCO, Uyguaciara Veloso Castelo. **A construção do mito “meu filho doutor”.** João Pessoa: UFPB, 2005.
- BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- \_\_\_\_\_. **Constituição Brasileira.** São Paulo: Saraiva. 1988.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: **Introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** V 1. Brasília: MEC/SEE, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Diário Oficial da União de 10 de janeiro de 2003.
- CAVALLEIRO, Eliane (Org). **Racismo e anti-racismo na educação:** Repesando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001.
- CUNHA, Charles Moreira; SILVA Maria Clemência F. da. **Educação de Jovens e Adultos:** a diversidades de sujeitos, práticas de exclusão e inclusão das identidades em sala de aula. Belo Horizonte, Formato, 2004, p. 181.
- FELIX, João Batista de Jesus. Pequeno Histórico do Movimento Negro Contemporâneo. IN: SCHAR CZ, Lila M.; REIS, Letícia de S. (Orgs.). **Negras imagens, Ensaios sobre Cultura e Escravidão no Brasil.** São Paulo. Edusp. 1996, p. 211-216.
- FREIRE, Ana Maria Araújo. Analfabetismo no Brasil. São Paulo: Cortez: Brasília: DF: INEP, 1989.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATISTICA – IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio,** 2006.
- \_\_\_\_\_. **Indicadores Educacionais,** 2006.
- PASSOS, Joana Célia dos. Discutindo as Relações Raciais na estrutura escolar e construindo uma pedagogia multirracial e popular. IN: **Multiculturalismo e a Pedagogia Multiracial e Popular.** Florianópolis: Atilend, Vol 8, p. 21-43, 2002.
- SANT'ANA, Antônio Olímpio de. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. 2001. In: MUNANGA, Kabenge (Org). **Superando o Racismo na Escola.** Brasília: SECAD/MEC, 2005.
- SANTOS, Milton. Ser negro no Brasil hoje. In: **O país distorcido: o Brasil, a globalização e a cidadania.** São Paulo: Publifolha, 2002. YAMASAKI, Alice Akemi et alii..**Educação de Jovens e Adultos –uma perspectiva freiriana .** Cadernos de EJA, n.o 2. São Paulo: IPF, 1999.

---

## **EDUCAÇÃO AMBIENTAL, EDUCAÇÃO INTEGRAL E AUTONOMIA SOCIAL: REFLEXÕES E PRÁTICAS CONTEMPORÂNEAS**

Camila Amaral Nóbrega de Medeiros – Graduanda em Pedagogia/UFRN

[camila\\_amaral18@hotmail.com](mailto:camila_amaral18@hotmail.com)

Jeane Fernandes De Araújo – Graduanda em Pedagogia/UFRN

[jeane.fernandes@hotmail.com](mailto:jeane.fernandes@hotmail.com)

Marcioneide De Lima Tertuliano – Graduanda em Pedagogia/UFRN

[neguinha\\_0212@hotmail.com](mailto:neguinha_0212@hotmail.com)

Em um contexto marcado pela degradação constante do meio ambiente e do ecossistema devido ao atual modelo de desenvolvimento econômico, permeiam também os problemas sócio-ambientais, que estão sendo infelizmente vivenciados por todos os seres humanos. Deste modo, faz-se necessário nas escolas uma aprendizagem voltada para uma compreensão e crítica destes fatos, onde para o docente principalmente fica a missão de mediar essas aprendizagens. É na formação do educador que todos esses impasses do meio ambiente repercutem na produção de sentidos sobre a educação ambiental – caso vivenciado durante as aulas da disciplina “Educação Ambiental” (curso de Pedagogia na UFRN/CERES/Campus de Caicó-RN). A partir do aprofundamento de discussões críticas e reflexivas sobre ecologia e sociedade para práticas pedagógicas dentro e fora das instituições escolares, utilizando aportes teóricos de Moacir Gadotti, Fernando B. Mariana, Carlos W. Porto-Gonçalves foram organizadas viagens de estudos em diferentes regiões do RN: povoado de Gargalheiras (Acari-RN) e distrito de Diogo Lopes (Macau-RN). No primeiro estudo, o olhar foi voltado para a valorização da cultura sertaneja que sobrevive ainda através de uma harmonia contínua com a natureza; no segundo, à experiência vivida na Reserva de Desenvolvimento Sustentável Estadual Ponta do Tubarão (RDSEPT), conquistada após mobilização da própria população. O trabalho desencadeou análises de cenários que englobam a luta dessas comunidades tradicionais contra a padronização da existência humana, possibilitando uma atitude consciente e motivadora. E através do convívio com os valores das pessoas dessas populações, em meio a palestras, observações e um diálogo da teoria e prática foi possível aprofundar a compreensão da preservação do meio ambiente em face de uma relação agradável e interativa do homem-natureza. Assim, uma escola comprometida com uma educação integral, é a instituição fundamental que o homem necessita para desenvolver todas suas potencialidades, em relevância essa sensibilização com o meio ambiente, pois o ensino é um dos principais meios possíveis para uma mudança profunda e significativa da mentalidade destruidora de formas de vida que não estão de acordo com o padrão capitalista. Logo, esse artigo demonstra a importância de uma Educação Ambiental na formação do pedagogo, através do exemplo dessa experiência que possibilitou o debate, a conceitualização e a contextualização sobre os impasses ambientais como um todo no atual panorama da sociedade, construindo saberes indispensáveis para as práticas do professor no ensino nas escolas de hoje, além da construção de um ser atuante na íntegra da sociedade contemporânea que desafia os comodismos que a lógica do mercado gera no mundo capitalista.

Palavras-chaves: Educação Ambiental – Educação Integral – Comunidades Tradicionais

---

## INTRODUÇÃO

Reflexões e práticas contemporâneas sobre a educação ambiental, educação integral e autonomia social relacionam-se principalmente ao campo escolar, pois as instituições de ensino são um elo significativo que proporciona à vida construções, mesmo que engatinhadas, de esperanças e promessas da vivência do homem numa constante harmonia com a natureza. É indissociável essa discussão com a educação escolar, desse modo urge a necessidade de apresentar nesse artigo através de uma experiência de futuros professores diante de formas de vidas onde existem laços comunitários, a construção de uma sensibilidade e um olhar crítico sobre os impasses ambientais na sociedade atual para além das ideologias capitalistas.

Nos últimos anos, as questões de preservação do meio ambiente têm obtido uma grande relevância em nossa sociedade. Com as mudanças agravantes sofridas pelo mundo, acentuaram-se os números de pesquisas na busca de soluções para os problemas sociais, ambientais, políticos e econômicos decorrentes deste fato que supera a capacidade de autodepuração do planeta. Assim começam a surgir novos paradigmas que visam uma direção mais sistêmica e complexa de sociedade, novas alternativas de sustentabilidade dos recursos da Terra, contudo geradores consequentemente de novas formas de exploração do mercado, onde novas estratégias das ideologias surgem, mas que merecem a devida atenção por todos os sujeitos vítimas dessas quimeras.

[...] as ações individuais isoladas não são responsáveis pela superação de problemas ambientais, cuja origem está obviamente no modo de produção capitalista. Seria cômico se não anunciasse uma tragédia: enquanto responsabilizam o indivíduo, isoladamente, pela recuperação ambiental do planeta, os mesmos organismos internacionais, gestores de programas de educação ambiental, tramam o aumento da produtividade de setores da economia que esgotam os recursos naturais do planeta e intoxican o meio ambiente com resíduos tóxicos altamente poluentes (MARIANA, 2008, p. 25).

Com esta afirmação, é imprescindível salientar essa ilusão existente na lógica do mercado, pois essa ordem de controle está cada vez mais perigosa e oculta. Assim é preciso analisar minuciosamente as “novidades”, “as receitas milagrosas” que acabarão com os problemas ecológicos. Além disso, essa problemática não pode ser vista como algo isolado onde certa pessoa é o culpado, é necessária a união dos sujeitos nesta árdua luta por uma valorização da diversidade natural, cultural e social.

Nos últimos vinte anos, o capitalismo desencadeou duas tensões mundiais: o congelamento dos níveis de miséria e pobreza – e o agravamento na concentração de renda – de vários países da periferia mundial e uma crise ambiental sem limite advinda do modelo econômico vigente – capitalismo. Vive-se um momento dramático na humanidade com relação ao impasse ambiental e a existência do capital, pois, o meio ambiente vem anunciando o seu declínio devido à exploração e degradação contínua e crescente dos recursos naturais enquanto que a tecnologia que é uma das causadoras desse declínio, pois, é o meio pelo qual o capitalismo busca satisfazer seus anseios, se serve do meio ambiente intencionalmente ou não para degradar ou poluir, tenta ao mesmo tempo compensar os prejuízos causados a ele. Entretanto essa tentativa se torna nula, pois, as novas tecnologias podem até minimizar os estragos causados por ela mesma, mas só depois de terem causado muito estrago.

---

Mariana (2008) descreve que as relações provenientes também dessa ordem social impõe se referem às novas formas de preconceito social, uma visão “urbanocêntrica” predominante e genocídios culturais contemporâneos sofridos pelas comunidades que não concordam com este caminho de existência humana. Hoje é muito comum a vida nos grandes centros urbanos, por isso uma vida numa comunidade tradicional como quilombolas, sertanejos, índios entre outros, parecem um insulto à população tecnológica, são consideradas atrasadas ao mundo globalizado e precisam ser aniquiladas ou transformadas para dar lugar ao “progresso” e a ciência do futuro sem a devida preocupação com a importância da cultura dessas pessoas. Isso é a visão das maiorias, vítimas da ideologia do capital, e esse são um dos discursos mais utilizados para a conquista dos territórios, porém são esses tipos de vivências simples e tradicionais que são inspiradoras para um convívio harmonioso plenamente com a natureza, pois o homem também faz parte do meio ambiente e precisa ser respeitado nas suas diversas formas de vidas. Porto-Gonçalves (2004, p. 24), afirma também que:

Desenvolvimento é o nome-síntese da idéia de dominação da natureza. Afinal, ser desenvolvido é ser urbano, é ser industrializado, enfim, ser tudo aquilo que nos afaste da natureza e que nos coloque diante de constructos humanos, como a cidade, como a indústria. Assim, a crítica à idéia de desenvolvimento exigia que se imaginasse outras perspectivas que não as liberais ou socialistas ou, pelo menos, que essas se libertassem do desenvolvimentismo que as atravessa.

Convém mais uma vez destacar que o conceito de desenvolvimento sempre esteve associado à economia. Carlos Walter Porto Gonçalves salienta bem isso em sua obra *O Desafio Ambiental*:

A idéia de progresso – e a sua versão mais atual, desenvolvimento – é, rigorosamente, sinônimo de dominação da natureza! Portanto, aquilo que o ambientalismo apresentará como desafio é, exatamente, o que o projeto civilizatório, nas suas mais diferentes visões hegemônicas, acredita ser a solução: a idéia de dominação da natureza. O ambientalismo coloca-nos diante da questão de que há limites para a dominação da natureza. Assim, além de um desafio técnico, estamos diante de um desafio político e, mesmo, civilizatório. (PORTO GONÇALVES, 2004, p. 24)

Para Mariana (2008), os atuais ataques do mercado transnacional em transformar a educação em mercadoria, um slogan de uma educação que visa formar a cidadania, fazer filósofos críticos de sua sociedade, mas que por trás atendem aos interesses das grandes indústrias do dinheiro, na realidade é uma instituição de ensino falsa, que apenas reproduz saberes gerando pessoas que não atuam verdadeiramente. A indústria cultural como instrumento pedagógico e ideológico é uma forte aliada desse sistema, a televisão e o cinema, por exemplo, levam para seu público passivo à padronização da vida humana, a vida das elites é o ideal para todos.

A própria educação hoje é campo de exploração, e apenas quem puder pagar poderão freqüentar escolas que formarão os profissionais competitivos, pois as outras instituições apenas servirão para um formar tecnicista puro, criando futuros operários passivos, técnicos treinados e funcionários subjugados. Nesse ensino todo dia é “empurrado” conteúdos desvinculados do cotidiano pra dentro da cabeça dos alunos, os professores fingem que ensinam e os alunos fingem que aprendem.

---

Para tanto, uma nova sensibilidade precisa ser construída para a transformação do mundo, mudando-o a partir de cada bairro, escola, trabalho organizando equipes, grupos de trabalho, para construírem o futuro e a escola que imaginam. Uma escola ativa em sua comunidade, na qual pais, professores e alunos atuam entre as pessoas próximas levando conhecimento e as descobertas desenvolvidas para a comunidade.

Ante a globalização econômica que pretende superar as fronteiras nacionais e locais, assim como assimilar a natureza e a cultura dentro dos códigos do capital, é urgente a formulação de outras ideias na qual se arraigam as bases ecológicas e os sentidos existenciais que orientam a construção de uma outra racionalidade para todos, de um mundo na sustentabilidade, feito de muitos mundos (que todos são um). De um mundo aberto à diversidade ecológica e cultural, à ética da outridade e à política da diferença (PORTO-GONÇALVES, 2006).

Para Gadotti (2000), o desenvolvimento sustentável depende de um componente educativo para a preservação do meio ambiente, e este se apóia em uma consciência ecológica que por sua vez encontra na educação uma forma para a sua construção e conceitualização. Neste processo uma educação ambiental que direcione a libertação da passividade é uma ferramenta para educadores realizarem na sua práxis a sua forma de aprendizado e ensino, o sujeito é fazedor de si mesmo, ou seja, de sua própria história de sua conduta diante da vida e dos seus alunos num processo de interação e diálogo.

Em face disso, fica evidente a suma importância de uma educação escolar que trabalha integralmente os questionamentos acerca da proteção ambiental, e o professor é um mediador dessa façanha, por isso precisa ter conhecimentos, ter uma devida competência ao lidar com essas situações, procurar uma ótica viva, uma superação das mesmices propagandísticas do sistema capitalista. Assim, a formação do professor é um passo relevante para o desencadeamento dessa proposta, pois a partir de uma base bem estruturada, o futuro docente poderá construir sua formação continuada num caminho promissor, aberto e reflexivo. Decorre daí, a importância de analisar a experiência de futuros docentes que vivenciaram uma educação ambiental, visando uma educação integral para seu exercício de ensino, formado juntamente com os sujeitos o despertar de uma autonomia social.

## EXPERIÊNCIA NO POVOADO DE GARGALHEIRAS (ACARI-RN)

A aula de campo realizada no povoado Gargalheiras da cidade de Acari/RN nos dias 20 e 21 de Março de 2010 por um grupo de estudantes do 5º período de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte do campus de Caicó/RN através da disciplina Educação Ambiental: Reflexões e Práticas Contemporâneas foi palco além da apreciação ao meio ambiente, ao conhecimento de uma breve história da cidade e do povoado em questão, foi também premissa para análise do meio de subsistência que permeia aquela região ainda com costumes tradicionais sertanejos.

A região com uma visão privilegiada, com difícil acesso de transportes para o local do acampamento permitiu o testemunho de uma família simpática, amante daquele lugar, e cheia de satisfação por morar ali num cenário incomum para as pessoas pertencentes do mundo do capital dependentes da energia elétrica, água encanada, fogão à gás.

A dona da casa com toda grandeza da mulher do campo, que se dedica satisfatoriamente com sua família e consegue ser feliz, mesmo estando naquelas “condições” em um ambiente totalmente pobre e distante do centro urbano, mas não de pequenez na alegria, no acolhimento, na simplicidade e na alma. Isso implica que a natureza é cheia de grandes e preciosas maravilhas, como ela segue a preencher a satisfação

---

humana, quando é devidamente explorada. Por isso, o local é extremamente direcionado a sua sustentação; com criação de gados, ovelhas e galinhas e uma plantação de horta para melhor satisfação.

No acampamento foi vivenciada uma experiência realmente esclarecedora acerca de como sobrevivem essas comunidades, pois a escassez de água foi totalmente desconfortável, havia apenas o Olho d'água que servia para o consumo dos moradores. Ou seja, a falta de confortos para pessoas oriundas de uma vida urbana, foi vista ao primeiro ver como algo negativo, mas depois de várias discussões, reflexões e um diálogo com as teorias críticas do meio ambiente conseguiram-se verificar que o tipo de vida tipicamente sertaneja merece ter a devida valorização na sua diversidade, a mesma possui uma harmonia significativa e um diálogo interativo com a natureza. Desse modo, os visitantes daquele lugar compreenderam o verdadeiro sentido de uma educação ambiental, onde os sujeitos têm uma autonomia inigualável para enfrentar de forma singela os desafios do mundo contemporâneo, não se deixando levar por falsas esperanças de uma vida imposta pelo mundo capitalista. Ou seja, além do estudo da educação ambiental como princípio básico para a formação profissional do pedagogo foi possível perceber o quanto de graça tem a vida na terra e todos os atributos que são costumeiros onde muitos não percebem a sua importância, e isso sim fez e faz diferença em qualquer lugar.

Deste modo, a Educação Ambiental visa à consciência no desenvolvimento de um mundo que se baseie na qualidade de vida para todos os seus componentes, bióticos ou abióticos, da qual o homem é parte inerente, tão importante como todas as outras. A educação pelo meio ambiente é a educação pela vida, por valores éticos, morais, corporais e ecológicos. A definição é vasta. Seus conceitos são amplos. É preciso absorver a idéia de que se educar ecologicamente é uma necessidade básica, como comer, lavar as mãos, tomar banho, etc. Dessa forma, contribui-se com a garantia da qualidade de vida de todos os componentes do planeta Terra. Este trabalho foi um impulso para abrir os olhos e adquirir consciência da valorização do meio ambiente e sentir a necessidade de preservação da natureza e de todos os elementos naturais que a envolve. E mesmo com o avanço tecnológico, e a forte necessidade de obtê-los cada vez mais, a experiência limitadamente desses recursos, mostrou que o sentido mais essencial para o homem é a preservação da própria natureza.

Hoje aquele que admira o que resta das caatingas, e as observa cobertas de restos de embalagens plásticas e outros materiais que alteram as condições de um ecossistema, pode bem repensar a situação atual decorrente da lógica do grande mercado.

É através da defesa de sua identidade cultural que um povo reafirma seus valores, desenvolve tradições e vai, ao longo dos anos, sendo inserido no contexto sócio histórico mundial. E uma educação ambiental popular pensada no centro da cultura sertaneja, fora de toda a especulação capitalista-mercantilista é sem dúvida um campo de inspiração para o ser humano rever suas atitudes de disseminação e deterioração do caráter dos outros homens, pois assim como o meio ambiente o homem também é natureza, é uma outra dimensão da ecologia e precisa ser preservado, ou seja, conservar vem ao encontro do modo de vida das comunidades tradicionais.

---

## EXPERIÊNCIA VIVIDA NA RESERVA DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL ESTADUAL PONTA DO TUBARÃO –RDSEPT (DISTRITO DE DIOGO LOPES – MACAU-RN)

O respectivo distrito Diogo Lopes localizado no município de Macau/RN foi palco do trabalho de campo referente à disciplina Educação Ambiental: Reflexões e Práticas Contemporâneas no qual um pequeno grupo do 5º período de Pedagogia - Ceres/Caicó (UFRN) no período de 16 a 17 de abril de 2010 vivenciou uma prática advinda da luta de comunidades tradicionais em busca de uma auto-sustentabilidade e uma conscientização da preservação do meio ambiente. Deste modo, é possível analisar a relação entre a educação ambiental e problemas sócio-ambientais que giram em torno desta experiência além de propiciar a reflexão acerca dos limites e possibilidades da educação ambiental na busca pela autonomia social. Isto é, uma viagem que proporcionou, além de belas paisagens, a oportunidade do conhecimento de uma pequena parcela da cultura deste povo, que mesmo humildes, com poucos recursos, batalham, lutam pelos seus ideais e pelo melhor para a sua comunidade.

Em face deste cenário, a Reserva de Desenvolvimento Sustentável Estadual Ponta do Tubarão (RDSEPT), regida pela Lei nº 8.349 de 18 de julho de 2003, tem como objetivo principal preservar os belíssimos recursos naturais e a sustentabilidade da comunidade local compreendendo um território com 12.960 ha nas áreas dos municípios de Macau e Guamaré, possuindo os ecossistemas manguezal e dunar, no estuário do Rio Tubarão, uma área de caatinga, além de uma área marinha que se estende por duas milhas da linha da costa. Em Barreiras, comunidade a 3 km de Diogo Lopes, uma faixa de areia alva e fina, com pouca vegetação de mangues, serve de porto seguro para pesadores cansados e é também usada como lugar de diversão para a comunidade.

Contudo, o mais interessante dessa reserva é que ela surgiu da mobilização da própria população, que sentiu a necessidade em conservar o meio ambiente, aprendendo a lidar com ele, sem prejudicar o desenvolvimento econômico. Onde antes mesmo da criação de uma instituição específica, esse grupo de pessoas já se auto-organizavam e discutiam os problemas que vinham aparecendo na sua região, através de reuniões desde meados dos anos de 1995 e 96 que aconteciam até debaixo das sombras das árvores. Atualmente A RDSEPT, já conta com um conselho Gestor instalado, que foi uma das chaves principais para estabelecer os debates de como a comunidade se organizaria para desenvolver as prioridades da reserva e através de uma palestra realizada pelos idealizadores e pessoas da comunidade em si, os pedagogos perceberam o quanto a luta desse povo é intensa e fervorosa, pois, mesmo diante do descaso por parte do poder público, eles se organizam, de maneira passiva, e vão à luta, a fim de preservar o seu meio de sobrevivência que é a pesca.

A população tradicional vem, ao longo dos anos, travando batalhas contra os grandes empresários, que querem a todo custo tornar Diogo Lopes um lugar turístico, como já está à maioria do litoral hoje, de acesso a uma pequena parcela privilegiada da população. Além do grande impacto ao meio ambiente, esse tipo de empreendimento destrói o meio de subsistência da população, pois destroem os mangues, as áreas costeiras, as dunas, além de atrair pessoas de toda parte, transformando o lugar e mudando a vida de toda uma população tradicional.

Essa preocupação com o turismo ecológico foi que impulsionou a criação da reserva, uma das primeiras iniciativas começou com uma reação dos moradores, em destaque os pescadores, contra a especulação imobiliária que consistia na implementação de um resort italiano no local, e logo após pelos efeitos negativos da carcinicultura sobre o litoral potiguar, onde os mesmos com uma grande luta e com um pedido a Assembléia Legislativa conseguiram construir a consciência que devem manter o meio-ambiente na mais possível “harmonia” em reflexo de um turismo ecológico com base na comunidade,

---

evitando que a região seja tomada por estrangeiros e pelo turismo predatório, sem planejamento, a exemplo de Pipa e Canoa Quebrada.

Sobre a carcinicultura, é preciso salientar sua gravidade angustiante pelo fato dos camaroeiros em geral terem atitudes desastrosas continuas, ou seja, na medida em que degradam os mangues, mudam-se para outros vizinhos e assim sucessivamente, deixando para trás um solo manchado e saturado pelo sal das piscinas de camarão, terra e água contaminados pelo lodo químico formado por fertilizantes a base de antibióticos. A criação de camarão em cativeiro tem crescido muito, principalmente em áreas costeiras tropicais e junto com esse crescimento também vem os prejuízos ao ecossistema e a todos que dependem dele.

Devido a este tipo de comércio, tem-se gerado vários problemas, tanto sociais como ambientais. Os governos outorgam concessões de terras públicas para a carcinicultura causando assim, a extirpação dos manguezais e a perda do sustento dos que dependem diretamente dos produtos do mangue para viver.

Sendo assim, a inserção das atividades de ecoturismo na RDSEPT deve passar pela análise conjunta dos anseios da comunidade e pela adequação técnica, no sentido de planejar meios de viabilizar, monitorar e minimizar impactos dessas atividades, definindo bem os papéis da comunidade quanto sujeitos ativos do processo. Alguns exemplos na região podem ser detectados como potencialidades para o desenvolvimento do ecoturismo como: os passeios de barco pelas gamboas existentes, as trilhas pelas dunas e pela caatinga (porém com algumas restrições devido às fragilidades ambientais e infra-estruturais da área).

Diante de toda essa riqueza natural e social que constitui a vida dessa pequena área do RN, é preciso que a luta por uma vida digna não pare, que essa luta propicie as futuras gerações o mesmo espírito que tornou o que Diogo Lopes é hoje, em que os sujeitos são produtores de sentidos no qual esses indivíduos fortalecem sua capacidade de decidir, optar, participar, questionar e re-instituir. Desenvolvendo deste jeito sua autonomia para viver, sentir, fazer e agir livres de determinações que lhes são exteriores e que não dizem respeito aos seus objetivos, pois ser autônomo significa ser autor de suas decisões e ações.

Logo, a educação ambiental mais uma vez entra em jogo mostrando que é possível mudar significamente a vida imposta às comunidades tradicionais pelo grande sistema capitalista, como aconteceu na Reserva de Diogo Lopes. Se essas e outras ações produzem consequências globais, quer dizer que cada indivíduo interagindo localmente não só forma, exerce e amplia sua autonomia e a autonomia da sua comunidade como pode redefinir para melhor esta nova ordem mundial. Afirmar o contrário é mais fácil e óbvio, mas é também negar as possibilidades do homem como ser instituinte.

## O PEDAGOGO E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Diante das experiências vivenciadas por futuros pedagogos em diferentes regiões do RN, no povoado de Gargalheiras (Acari-RN) e distrito de Diogo Lopes (Macau-RN), no qual o primeiro estudo foi voltado para a valorização da cultura sertaneja que sobrevive ainda através de uma harmonia contínua com a natureza e no segundo a experiência vivida na Reserva de Desenvolvimento Sustentável Estadual Ponta do Tubarão (RDSEPT) foi possível verificar e refletir a importância de uma Educação Ambiental na formação docente, uma educação significativa, que não nega os sujeitos sociais.

---

“A teoria de uma prática pedagógica que procura não esconder o conflito, a contradição, mas, ao contrário, entende-os como inerentes à existência humana, explicita-os e convive com eles. Ela se inspira na dialética” (GADOTTI, 2005, p. 239). Desse modo, para o futuro professor é essencial a construção de um conceito e sentido amplo dos impasses ambientais permeando uma luta e valorização constante de uma vida digna para todos, possibilitando que o ser desenvolva todas suas potencialidades através de uma educação integral em consonância ao olhar crítico-reflexivo sobre a sua sociedade.

Segundo Moacir Gadotti (2000) uma educação ambiental expressiva tem como base o pensamento crítico e inovador, em qualquer tempo ou lugar, em seu modo formal, não formal e informal, promovendo a transformação e a construção da sociedade. Possui caráter individual e coletivo, pois almeja o propósito de formar cidadãos com consciência local e planetária, que respeitem a autodeterminação dos povos e a soberania das nações. Essa educação deve estimular a solidariedade, a igualdade e o respeito aos direitos humanos, valendo-se de estratégias democráticas e interação entre as culturas ajudando a desenvolver uma consciência ética sobre todas as formas de vida com as quais o ser humano compartilha neste planeta, respeitar seus ciclos vitais e impor limites à exploração dessas formas de vida pelos seres humanos é outra premissa fundamental ao seu exercício completo.

A relação com uma comunidade tradicional vista como experiência prática neste estudo é imprescindível ao tratar problemas ambientais, pois o homem também é agredido por outros homens em face da conquista por capital, onde as pessoas que não seguem a lógica do grande mercado merecem ser devastadas assim como uma praga que contamina a sociedade, onde não gera lucro suficiente para as grandes empresas, detentoras de todo o poder. Isto é, o professor precisa estar atento as armadilhas criadas pelas falsas campanhas ambientais a par com a geração de dinheiro somente para o mundo capitalista, onde tudo tem por base o lucro:

O processo de integração capitalista mundial atingiu nas três últimas décadas um patamar tal que acabou por integrar de modo mais complexo as próprias desigualdades que sustentavam a sua própria dinâmica. A busca incessante de lucros, aproveitando-se, inclusive, das diferentes taxas de exploração dos trabalhadores e da natureza, com as diferentes fertilidades das terras, dos solos e teores dos subsolos, vendo em que tudo que é direito social e coletivo, construído desigualmente [...] (PORTO-GONÇALVES, 2006, p.455).

Carlos Walter Porto-Gonçalves (2006) também afirma que as estratégias de poder que estão em jogo na geopolítica da biodiversidade e do desenvolvimento sustentável, além de novas formas de dominação que não só prolongam e intensificam os processos anteriores de apropriação destrutiva da natureza levam à destruição de sua organização ecológica, à transgenia que invade e transmuta tecnologicamente a vida e à erosão das práticas culturais de significação, convivência e solidariedade. Trata-se de uma política que, com o discurso de desenvolvimento sustentável, busca naturalizar o processo de economização do mundo e de mercantilização da natureza. Como bem acentua Carlos Walter Porto-Gonçalves, há uma questão fundamental a ser considerada: o crescimento econômico está associado ao valor dos recursos (naturais ou não) que será maior em função de sua escassez, ou seja, quanto mais um bem público é tornado privado e comercializado como a água, mais o mercado ganhará com isto.

Nesse processo, a Educação Ambiental vem adquirindo uma grande importância no mundo atualmente, constituindo-se pertinente nas escolares tornando uma missão para as mesmas a promoção e o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para a conscientização da preservação do meio ambiente. Como já foi dito, o professor é uma das chaves principais para a realização deste processo, em

---

suas aulas assuntos como a ética, a estética, o respeito e a cidadania ecológica devem estar presentes diariamente nas rotinas da sala de aula, uma educação ambiental como um tema que permeia todas as relações e atividades escolares, buscando desenvolver-se de maneira interdisciplinar, uma vez que ela deve ser entendida como educação política, no sentido de que ela reivindica e prepara os cidadãos para exigir justiça social, cidadania nacional e planetária, autogestão e ética nas relações sociais e com a natureza.

Assim, a interdisciplinaridade engloba muito mais do que integração entre as disciplinas, ela precisa envolver conhecimentos prévios e do cotidiano dos alunos que lhes traga significado e uma construção se sentidos juntamente com o docente. Por isso, a Educação Ambiental precisa fazer parte do cotidiano escolar, para refletir sobre questões atuais e pensar em que mundo se deseja viver.

A criação de debates também é de suma importância, pois os alunos entram em contato com diversas palavras-chaves desencadeadoras de várias reflexões, despertando uma sensibilização como processo de alerta configurando o primeiro passo para se construir seus próprios conceitos, a compreensão em relação ao conhecimento dos componentes e dos mecanismos que regem os sistemas naturais, uma responsabilidade para o reconhecimento crítico do ser humano como principal protagonista dos impasses ambientais e sociais, a competência para a capacidade de avaliar e agir efetivamente no sistema, e a formação de uma cidadania para participar ativamente, resgatar direitos e promover uma nova ética capaz de conciliar o ambiente e a sociedade. Formar uma população mundial consciente e preocupada com o ambiente e com os problemas com ele relacionados, uma população que tenha conhecimento, competências, estado de espírito, motivações e sentido de empenhamento que lhe permitam trabalhar individualmente e coletivamente para resolver os problemas atuais, e para impedir que eles se repitam.

A princípio pode parecer uma missão impossível para os professores, mas o caminho a ser desenhado e os desafios enfrentados são muito mais importantes que resultados imediatos, pois o docente com uma competência capaz de construir seus conceitos sobre a complexa lógica da globalização do mercado e enxergar além das ideologias através de constantes pesquisas e estudos consegue construir uma identidade atuante. Na sua formação tanto inicial quanto continuada estes pontos devem ser explorados, daí deve-se a devida relevância de uma educação ambiental para a constituição da autonomia social, através de uma educação que desenvolva e desperte todas as potencialidades do ser humano, uma educação realmente integral.

Logo, uma contribuição para uma consciência crítica e criativa sobre as questões ambientais, entendendo-se como crítica a compreensão da origem e da evolução dos problemas ambientais, considerando-se para tanto, os aspectos biológicos, físicos e químicos, bem como os aspectos sócio-econômicos, políticos e culturais, garantindo a qualidade de vida através da utilização racional dos recursos naturais em benefício das gerações atuais e futuras.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A preservação do meio ambiente no âmbito mundial tornou-se uma necessidade tanto a nível social como econômico. Os excessos, a imensa degradação ambiental, o nível de poluição, os desmatamentos têm obrigado a população do mundo todo a buscar formas de controle e soluções para os problemas ambientais, até como uma forma de garantir a sobrevivência da espécie humana no planeta terra.

---

O que se busca é o equilíbrio entre a necessidade de desenvolvimento sócio - econômico com a melhoria da qualidade de vida e a preservação do meio ambiente, visando o desenvolvimento sustentável. Em busca de tais objetivos, várias normas derivadas de Tratados, declarações internacionais, leis constitucionais e também infraconstitucionais têm tratado do tema. A Educação Ambiental e a informação são instrumentos que podem viabilizar a modificação dos costumes, da cultura devastadora ao meio ambiente que infelizmente impera até hoje e que gera problemas de grande monta, ameaçando inclusive a sobrevivência da raça humana.

[...] pouco a pouco percebemos que o discurso apropriado e modificado da democracia pelos poderes do Estado e grandes corporações financeiras transnacionais é desvendado por inúmeros grupos sociais que não compactuam com suas consequências sociais desastrosas: o maior exemplo é a justificativa de intervenções militares e guerras no mundo democrático – e da proliferação desenfreada da indústria da violência e mecanismos políticos de vigilância e controle (MARIANA, 2008, p. 17-18).

De acordo com esses impasses que o mundo globalizado gera para a sociedade vítima da lógica do mercado, a pesquisa trouxe a tona o olhar crítico, uma leitura das entrelinhas e uma profunda reflexão da importância de uma educação ambiental na formação do pedagogo. É inegável a luta plenamente transformadora do sistema imposto a todos, e a participação significativa e ativa das escolas.

Assim a experiência vivenciada em particular com duas comunidades tradicionais, instigou e provocou um olhar de sensibilização com as questões da preservação do meio ambiente através de uma realidade próxima, mas muitas vezes vítima de preconceito social e cultural. Contudo, esse modo simples de vida revela seus valores instituídos, no qual se transformam numa intensa afinidade ao ambiente natural juntamente com as formas de vida que ali integram. Neste sentido da educação ambiental, como um manifesto do processo de aprendizagem permanente, contribui para a transformação tanto humana e social quanto para a preservação ecológica.

Com base nessas discussões, o professor como agente mediador do conhecimento, precisa construir uma ponte com as expressões humanas, com a vivência harmoniosa do homem com a natureza para demonstrar ao seu aluno que muitas pessoas lutam em favor da vida e ainda acreditam em um mundo com oportunidades dignas para todos através de uma auto-sustentabilidade, onde os sujeitos são participantes colaborativos do seu crescimento intelectual, social e cultural.

---

## REFERÊNCIAS

GADOTTI, Moacir. Encontros e Caminhos: Formação de Educadoras (es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA, 2005.

\_\_\_\_\_. Ecopedagogia. In Perspectivas atuais da educação. P Alegre: Artmed, 2000.

MARIANA, F. B. Educação e ecologia: práticas de autonomia social ou renovados

discursos do poder do capital transnacional? São Paulo: USP, 2008. 180 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

PORTE-GONÇALVES, Carlos Walter. A globalização da natureza e a natureza da globalização. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

\_\_\_\_\_. O desafio ambiental. Rio de Janeiro: Record, 2004.

---

## **IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO PARA A PERMANÊNCIA OU DESISTÊNCIA DE ALUNOS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I**

Autora: Gilvanete Maria da Silva

Graduanda do curso de Pedagogia

Unidade Acadêmica de Educação- UFCG

Email: [gilvanete1984@hotmail.com](mailto:gilvanete1984@hotmail.com)

Co-autora: Profa. Ms Zildene Francisca Pereira

Professora do Curso de Pedagogia

Unidade Acadêmica de Educação -UFCG

email: [denafran@yahoo.com.br](mailto:denafran@yahoo.com.br)

### **Introdução**

Devido o alto índice de alunos que evadem das escolas, considerando aspectos destacados pela própria gestora durante o mapeamento escolar e mediante leituras realizadas sobre o assunto em SOARES (1999); Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas – IBGE (2003, 2008) dentre outras fontes, tomamos conhecimento que no Brasil, a evasão escolar torna-se um desafio para as escolas, pois as crianças que nelas ingressam evadem sem concluir no mínimo os nove anos, que é a jornada escolar. Sendo assim, sentimos a curiosidade de conhecer a influência da relação professor-aluno, como um dos fatores determinantes para a evasão escolar desses alunos. Neste sentido, resolvemos pesquisar no trabalho de monografia a influência da relação professor-aluno para a permanência ou desistência de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I.

É impossível entendermos a discussão da evasão escolar sem conhecermos alguns aspectos que fazem parte dessa problemática e assim podemos destacar: crianças que ingressam na escola, mas não conseguem permanecer, outras que por não verem sentido na escola permanecem por um tempo e saem sem nem mesmo entender a relação professor-aluno e questões relacionadas a vida no seu contexto particular. Dentre os vários aspectos que levam crianças a evadirem da sala de aula podemos destacar: as falsas interpretações com relação à indisciplina ou ao comportamento dos alunos; os fatores externos e internos a escola, dentre outros, pois a criança pode vir à escola com problemas na família fazendo com que desenvolva um comportamento indesejado para este ambiente e o professor por várias razões não consiga identificar.

Mediante as diferentes interpretações do professor, relacionada ao comportamento do aluno, este passará a enfrentar problemas internos, do tipo: inibição; desestímulo para freqüentar a aula; problemas de indisciplina e no desenvolvimento das atividades em sala, dentre outros. Dependendo do posicionamento do professor e da sua compreensão, este aluno que tem um comportamento desagradável em sala de aula

---

poderá rever seus atos a partir da prática do diálogo, mas este aspecto não é decisivo para fazer com que o aluno permaneça ou não na escola, existem, ainda, diferentes fatores.

Queremos pontuar um fator importante para a permanência ou desistência dessas crianças na sala de aula, que é a influência da relação professor-aluno como um aspecto imprescindível que deve ser levado em consideração, uma vez que o papel do professor é, em parte, determinante para evitar situações que levam à evasão escolar.

O professor tem um importante papel a desempenhar, em sala de aula, que é ser mediador entre a criança e o objeto de conhecimento, para que ela possa se desenvolver de maneira satisfatória. Tal relacionamento poderá levar tanto ao sucesso quanto ao fracasso escolar, a partir de inúmeros fatores que estarão imbricados nessa relação.

Podemos perceber que o papel do professor é determinante para situações que leva a criança a permanecer ou evadir-se da sala de aula. Assim, é importante que possamos compreender de que forma a relação professor-aluno influencia na evasão escolar. Mediante este processo é preciso identificar que estímulos o professor proporciona ao educando para sua permanência em sala de aula e refletir a forma como se dá a relação do professor com o aluno.

## **Referencial Teórico**

### **Relação professor-aluno: contribuições para amenizar a evasão escolar**

Estudos têm mostrado que a evasão escolar é um dos problemas enfrentados pelo sistema educacional, considerando, principalmente, alunos matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental I. A instituição escolar poderá valer-se de todos os recursos disponíveis para amenizar este problema, pois se quisermos uma educação de qualidade não podemos deixar de lado os dois pólos do processo ensino-aprendizagem: professor e aluno. Assim, precisamos analisar as relações e os aspectos que proporcionam o desenvolvimento do indivíduo, como também os fatores que levam o aluno a evadir-se da sala de aula.

No Brasil, o problema relacionado à evasão escolar não é somente problema dos alunos, mas sim das famílias, professores e escola. Esta problemática está em pauta nas escolas diuturnamente na tentativa de ser solucionada. Segundo SOARES (1999, p.9) “[...] as altas taxas de repetência e evasão escolar mostram que os alunos que conseguem entrar na escola, nela não conseguem [...] ficar”. Estas altas taxas de repetência e evasão escolar tiveram índices equivalentes a 6,8% em 2003, caindo para 4,8% em 2007, dos alunos matriculados no Ensino Fundamental (IBGE 2003). Segundo dados da Secretaria de Educação do Estado da Paraíba (Jornal O Norte da Paraíba 2010), 109 mil alunos abandonam a escola antes de encerrar o ano letivo, e mais, 302 mil estudantes na faixa etária de 3 a 7 anos estão fora da escola, segundo dados das Nações Unidas para a infância (Unicef). Ainda segundo o jornal NORTE (03/02/2010) “De

---

acordo com os dados da Secretaria da Educação do Estado, o índice de evasão escolar na Paraíba chega a 16% dos alunos matriculados”, dessa forma podemos perceber que reverter este quadro é um grande desafio para o sistema educacional.

Na tentativa de amenizar esta realidade, no tocante a evasão escolar, a princípio seria necessário a tentativa de identificar os principais fatores que explicam a ocorrência da evasão entre os alunos do Ensino Fundamental I. Esses fatores são variados e podemos citar algumas causas como: situações socioeconômicas, desmotivação, jornada dupla de estudo e trabalho, as interpretações errôneas por parte dos professores, no tocante aos tipos de comportamentos, alunos desistem também por falta de motivação e problemas de relacionamento com professores, dentre outros. Mediante estas variações de fatores, existe outro de grande relevância que poderá contribuir tanto para a evasão, quanto para ajudar o aluno a permanecer em sala de aula que é a relação professor-aluno porque

[...] a especificidade da relação professor-aluno precisa ser mais compreendida, enquanto aspectos do desenvolvimento dos atores da prática social da educação. Essas relações, ao mesmo tempo pessoais/interpessoais e sociais, têm em sua origem a preocupação pedagógica educativa. (PLACCO, 2002 p. 7)

Dessa forma, para existir uma educação de qualidade precisamos de uma boa relação entre professor e aluno, pois é através dela que o conhecimento poderá ser construído de forma significativa. Pensando nessa relação entre indivíduos, seja ela pessoal ou profissional, o educador representa um importante papel na realização destes, considerando suas ações em sala de aula que podem propiciar o desenvolvimento do educando, já que o processo de ensino-aprendizagem é constituído da relação entre indivíduos, sendo que eles têm em comum o mesmo objetivo da aprendizagem.

Contudo, para se promover uma boa aprendizagem ao educando é necessário esforço e dedicação por parte do educador, ele poderá elaborar estratégias para trabalhar a construção do conhecimento com seu aluno, considerando que cada um tem um tempo diferenciado para se desenvolver. Através dessa construção o educador passa a pôr em prática a ideia de ensinar o aluno a pensar, formular seus próprios conceitos sobre o mundo ao seu redor. Além disso, deve manter uma observação precisa para com seus alunos, tentando acompanhar aqueles que desenvolvem com mais precisão sua aprendizagem, como também aqueles que têm alguma dificuldade. Neste sentido,

[...] é preciso considerar que nem todas as pessoas têm os mesmos interesses ou habilidades, nem aprendem da mesma maneira, o que muitas vezes exige uma atenção especial por parte da professora um ou outro aluno, para que todos possam se integrar no processo de aprender. (PCNs, 2001, p.69)

---

O processo ensino-aprendizagem por ser contínuo exige do professor que ele elabore procedimentos metodológicos diferenciados, a fim de proporcionar um espaço educacional porque o uso desses “procedimentos em sala de aula implica em compartilhar com os outros o que nós somos” (SOUZA NETO, 1999, p.7) e o que sabemos. Além disso,

[...] o professor medeia a relação ativa do aluno com a matéria, inclusive com os conteúdos próprios de sua disciplina, mas considerando os conhecimentos, a experiência e os significados que os alunos trazem à sala de aula, seu potencial cognitivo, suas capacidades e interesses, seus procedimentos de pensar, [...].  
(LIBANEO, 2003, p.29)

Em seu cotidiano professores, muitas vezes, tomam algumas atitudes inadequadas, pois não conseguem esperar que o aluno construa seu pensamento e não conseguem vê-los como sujeitos no processo de ensino-aprendizagem. Podemos considerar que o profissional da educação deveria perceber “[...] a educação como um processo que deveria levar o aluno a refletir, construir suas hipóteses até alcançar os objetivos propostos” (CHAVES, 2001, p.115).

Uma postura que precisa ser revista é com relação às interpretações errôneas por parte dos profissionais da educação, com relação ao comportamento de crianças em sala de aula, pois antes de qualquer julgamento deve ser considerado todo o contexto no qual elas estão inseridas, os fatores sócio-cultural e econômico, a estrutura familiar, visto que todos esses aspectos contribuem e são de grande relevância na formação da aprendizagem da criança, para assim, compreender o comportamento do aluno. Dessa forma

A aprendizagem dos educandos tem que ver com as dificuldades que eles enfrentam em casa, com as possibilidades de que dispõe para comer, para vestir, para dormir, para brincar, com as dificuldades ou com obstáculos à experiência intelectual (FREIRE, 2003, p.126)

Para que o educador venha desempenhar um bom trabalho e não faça falsas interpretações para com seus alunos é preciso estar ciente desse tipo de situação que as crianças enfrentam em seu dia-a-dia, e não julgá-los de alunos problemáticos, quando apresentarem certos comportamentos, como, por exemplo, o aluno inquieto, na sala de aula.

Outro exemplo que poderemos citar, que é vivenciado com freqüência, é a falta de concentração nas aulas, isso pode ser fruto de dificuldades enfrentadas em casa, daí a importância do tipo de relacionamento estabelecido em sala de aula, pois se o educador compreender as necessidades da criança poderá ajudá-la no seu desenvolvimento, além disso, poderá contribuir para a permanência destas em sala de aula.

---

Podemos acrescentar, ainda, que tudo que envolve os alunos repercute de maneira direta em sua aprendizagem. Sendo o aluno sujeito do processo de ensino-aprendizagem a educação escolar deve levar em consideração a capacidade que o aluno tem de refletir, construir respostas sobre seus objetivos e para isso o auxílio do professor é de fundamental importância, já que são sujeitos capazes de articular diversos tipos de conhecimentos.

Olhando a educação por esse ângulo uma boa relação mantida entre o professor e o aluno poderá contribuir de forma positiva para a qualidade da aprendizagem, pois através da interação na sala de aula o conhecimento é construído, reconstruído e compartilhado. Sendo assim, os vínculos estabelecidos entre professor-aluno podem contribuir para o desenvolvimento pessoal e intelectual dos alunos.

O trabalho docente, executado pelo professor, exige competência no que diz respeito à forma de se relacionar com o aluno. A intenção com estas ações é transformar a sala de aula em um espaço prazeroso, vivo e agradável, ou seja, a sala deve ser um ambiente que ofereça estímulo para a permanência dos alunos neste ambiente, pois

O bom professor é o que consegue, enquanto fala trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos não cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas. (FREIRE, 1996, p.96)

Podemos perceber a importância do clima estabelecido pelo professor para com seu aluno em sala de aula como uma forma de manter uma boa interação como também um bom relacionamento entre ambos. Além disso, ele estará fazendo com que o aluno se sinta útil e interessado em suas aulas, já que o desinteresse é um dos fatores que leva a criança a evadir-se da escola.

## **Procedimento Metodológico**

Todo processo de aprendizagem deve ser visto como algo contínuo, inacabado. Sendo o professor um dos responsáveis pelo desenvolvimento da aprendizagem da criança, este precisa acompanhar com precisão como é sua atuação enquanto educador, pois educar é uma forma de relação humana. Neste sentido, podemos ver que o papel do professor é, em parte, determinante para que a criança possa permanecer ou não em sala de aula, uma vez que, a relação professor-aluno pode ser de grande relevância para evitar que alunos venham a evadirem-se da escola.

A visita a uma instituição pública de ensino nos possibilitou um contato prévio com o corpo docente e o corpo discente, levando-nos a fazer uma breve observação nos trabalhos desenvolvidos na

---

escola. Com esta observação pudemos perceber que o educador poderia influenciar na permanência ou desistência destes alunos. A partir da observação delineamos nosso objeto de estudo.

Quando delineamos nosso foco de estudo através do projeto de pesquisa, surgiu a necessidade de buscarmos uma forma de investigar este objeto, tal forma deve dar subsídio à investigação além de possibilitar uma aproximação com o que desejamos pesquisar. Para tanto, precisamos de um embasamento teórico, bem como de questionamentos que nos leve ao conhecimento desejado, porque é “[...] Esse questionamento é que nos permite ultrapassar a simples descoberta para, através da criatividade, produzir conhecimentos”. (NETO, 1994, p.52).

Com o intuito de responder ao problema de pesquisa: de que forma a relação professor aluno influencia na vida escolar de crianças do 5º ano do Ensino Fundamental I, escolhemos como instrumento de pesquisa a observação em sala de aula e a entrevista semiestruturada. Para realizarmos a entrevista fomos à escola campo de estágio, ter uma conversa com a professora do 5º ano do Ensino Fundamental I, sobre a possibilidade de entrevistarmos alguns alunos da turma. Explicitamos que a escolha dos alunos poderia ser feita através de sorteio, ou de forma aleatória.

Dessa forma a professora selecionou os alunos de forma aleatória, foram cinco crianças, todas do sexo feminino, com faixa etária, entre 10 a 12 anos de idade, todos residem na zona urbana da cidade de triunfo – PB.

O primeiro contato com as participantes da pesquisa foi bem proveitoso. Conversamos com elas no pátio da escola, durante toda a conversa tentamos deixá-las a vontade e aos poucos explicamos o motivo pelo qual estávamos na escola. Este diálogo possibilitou um conhecimento prévio daquelas alunas. Todas elas afirmam gostar de atividades que envolvam brincadeiras, desenhos, gravuras, etc. Uma questão a ser pautada com destaque é que todas já repetiram de ano, umas no 2º ano e outras no 3º ano do Ensino Fundamental I. Os motivos que levaram estas alunas a repetirem o ano letivo está relacionado a desinteresse, falta de atenção as aulas, falta de motivação, pois estas crianças afirmaram que não gostavam de estudar, não gostavam das aulas.

### **Delineando uma análise**

Apresentaremos, neste tópico, resumidamente, alguns dados coletados através da entrevista semiestruturada, o posicionamento das participantes da pesquisa.

A educação é considerada como um fenômeno social e universal, por isso a prática educativa deve propiciar aos indivíduos conhecimentos e experiências culturais que possibilite a atuação destes indivíduos no meio social no qual estão inseridos, uma vez que, com a prática educativa eles poderão ser sujeitos ativos e transformadores em seu meio social.

---

O trabalho docente é bastante relevante no processo formativo dos indivíduos, mesmo que haja em meio a este processo alguns conflitos e contradições nas formas de convivência humana, já que cada um tem suas crenças seus valores e isso pode ser um dos motivos que levam a tais conflitos, tudo isso é visto nas relações estabelecidas também no ambiente educacional. Neste sentido, através do trabalho docente podemos estabelecer uma relação harmoniosa que possibilite uma boa relação entre professor-aluno na sala de aula.

Assim, o trabalho docente tem grande relevância no processo educativo, pois para se ter uma aprendizagem satisfatória é necessário que haja um bom relacionamento entre professor e aluno. Dependendo da interação existente no ambiente escolar, poderá existir meio para amenizarmos alguns problemas existentes no processo de ensino-aprendizagem, especialmente considerando a evasão escolar que tem afetado inúmeras Instituições escolares.

Com o intuito de compreendermos como se dá a relação professor-aluno e qual sua importância para a permanência ou desistência de alunos na sala de aula, visitamos uma escola municipal e juntamente com a professora escolhemos cinco crianças para conversarmos sobre relação professor-aluno.

A princípio elas sentiram-se tímidas com nossa presença, mas fizemos o possível para que se sentissem à vontade. Cinco meninas se dispuseram a conversar conosco, Ana, Bia, Mia, Eloisa e Maria, nomes fictícios. O contato com as participantes ocorreu de maneira satisfatória.

Ao indagarmos se as participantes gostam da escola que freqüentam, a maioria afirmou gostar. Quando indagamos o porquê as respostas foram bem semelhantes, isso podemos ver em suas falas quando dizem

Eu gosto. Porque gosto das professoras, porque elas sabem explicar as provas.  
Gosto da diretora e de todos que trabalham na escola. Gosto de conversar e brincar com meus amigos (ANA)

Gosto. Porque toda sexta tem brincadeiras e desenhos (BIA)

Gosto. Porque é bom estudar, sem estudar não se consegue nada, gosto da escola  
[...]  
(MIA)

Gosto. Porque eu gosto da professora, gosto de ler escrever [...] (ELOISA)

Gosto. Porque às vezes gosto de fazer as atividades e às vezes não, faço para não baixar nota. (MARIA)

---

As respostas se assemelham quando os motivos que as fazem gostar da escola está na maioria voltada para as professoras e o gosto pelas brincadeiras. Tais respostas são favoráveis para percebermos o quanto o trabalho do professor em sala de aula é importante para despertar na criança o interesse por aprender. Neste sentido, o despertar para aprendizagem está relacionado as relações estabelecidas na sala de aula, pois é nela que o conhecimento se constrói. Assim

O trabalho educacional inclui as intenções para que os alunos aprendam a respeitar diferenças, a estabelecer vínculos de confiança e uma prática cooperativa e solidária (PCNs, 2001, p.101)

Através da vivência em sala de aula são construídos vínculos entre educador e o educando. Este tipo de relação é construída e conquistada mediante a prática educativa voltada para uma vivência a qual haja cooperação entre os indivíduos, que seja despertado e apreendido valores como: respeito e solidariedade. Não se pode ter uma relação professor-aluno satisfatória nem tão pouco recíproca sem colocar estes valores em prática. Havendo reciprocidade entre educador e educando, de forma significativa, será possível promover uma boa aprendizagem. Estas relações são estabelecidas com mais êxito na sala de aula.

É neste sentido que se constitui o trabalho docente. Na sala de aula são vivenciadas emoções, sentimentos, momentos de tristezas, angústias e incertezas, isso pode acarretar alguns problemas para os indivíduos. O educador necessita desenvolver um trabalho diferenciado mediante as variações de comportamento desenvolvidas pelos educandos. Para reforçar esse posicionamento, vimos que “A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente da permanência do hoje”. (FREIRE, 1996, p.143)

A prática educativa não pode ser para o professor apenas um trabalho que sirva para cumprir seus deveres, mas precisa ser antes de tudo uma prática humana, voltada para a consideração de sentimentos e emoções, desejos e sonhos, afinal, estamos lidando com seres humanos, inseridos no contexto educacional buscando o conhecimento.

Quando o educador tem este cuidado com seu educando estará propiciando o desenvolvimento de uma dinâmica relacional escola, além disso, estará promovendo o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Esta dinâmica relacional na escola se dá através de uma boa relação entre o professor e os alunos, pois

Na sala de aula, a especificidade da relação professor-aluno precisa ser mais bem compreendida, enquanto aspecto do desenvolvimento dos atores da prática social da educação. Essas relações pessoais/interpessoais e sociais têm em sua origem a preocupação pedagógica educativa. (PLACCO, 2002, p.8)

---

Neste sentido, poderemos considerar a partir das brincadeiras a vivência dessas relações, uma vez que, dependendo da brincadeira o professor poderá observar alguns traços da personalidade e do desenvolvimento social da criança, com os jogos, os professores poderão desenvolver habilidades de pensamento, desenvolvimento físico dos alunos, eles servirão para seu cotidiano e sua vida social, além disso, dependendo da brincadeira ou dos jogos podemos trabalhar as relações pessoais, possibilitando um trabalho educativo capaz de promover o desenvolvimento dos atores desta prática.

### **Considerações finais**

No decorrer deste trabalho pudemos perceber que dentre os motivos que levam à evasão escolar, mais constante são: o desinteresse, desmotivação e problemas de relacionamento com os professores. Desta forma, a influência da relação professor-aluno tem grande relevância para que este permaneça ou não em sala de aula, uma vez que esta relação é um dos aspectos referentes a prática docente e que poderá favorecer o desenvolvimento do aluno.

Se o professor não conseguir desenvolver um bom trabalho, a criança tende a se sentir desestimulada para freqüentar a aula e sentirá dificuldades com as atividades propostas. Na sala de aula é o professor que medeia à relação do aluno com a matéria, e poderá possibilitar uma convivência harmoniosa, dando ênfase aos sentimentos e desejos das crianças, ao mesmo tempo em que impõe limites, ele estará fazendo com que a criança se sinta bem no ambiente escolar.

Caberá ao educador adaptar as atividades conforme a necessidade do aluno e fazer com que ele possa interagir e participar nas tarefas em sala de aula. Enfim, trabalhar com conteúdos que sejam significativos, isso é preponderante para a concentração e atenção dos alunos. Envolvê-los nas tarefas faz com que se sintam mais interessados nas aulas e quem sabe fará com que a evasão escolar, problema que afeta as escolas Brasileiras, seja amenizada.

### **Referências Bibliográficas**

CHAVES, Eneida Maria. IN. Educação em revista, saberes docentes em construção: analisando a concepção de aprendizagem de alfabetizadores. Belo horizonte, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Cartas a Cristina; reflexões sobre minha vida e minha práxis.** São Paulo: Unesp, 2003.

---

IBGE, **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Censo Demográfico de 2000. Documento dos micro dados da amostra 2º Ed. Rio de Janeiro. 2003.

KULLOK, Maisa Gomes Brandão. Relação **professor-aluno: contribuições à prática docente**. Maceió. EDUFAL, 2002.

LIBANEO, Jose Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Cortez, São Paulo, 2003.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3 ed. Brasília: A Secretaria, 2001.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **Relações interpessoais em sala de aula e desenvolvimento pessoal de aluno e professor**. São Paulo, Brasil, Loyola, 2002.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 16ª Edição. Ed. Ática 1999.

SOUZA NETO, Manoel Fernandes de. **A aula**. texto digitado. 1999.

<http://WWW.norte.com.br/noticia>. Acessado em: 03 de Janeiro de 2010.

---

## **TRABALHO E CONSTITUIÇÃO DO SER SOCIAL: UMA INCURSÃO NA ONTOLOGIA LUKACSIANA**

### **MARTEANA FERREIRA DE LIMA**

(Doutoranda em Educação)

[marteanaf@yahoo.com.br](mailto:marteanaf@yahoo.com.br) – URCA/UFC

### **INTRODUÇÃO**

A concepção do trabalho como fundamento ontológico do ser social, recuperada no legado marxiano por György Lukács, é o objeto central da discussão efetivada neste texto. Realizando uma incursão na Ontologia de Lukács, especialmente no capítulo O Trabalho, este estudo tem como objetivo principal discutir a relação entre o trabalho e a constituição do ser social, além de demonstrar a compreensão lukacsiana acerca do pensamento marxiano como a elaboração dos lineamentos de uma ontologia histórico-materialista, superando o idealismo lógico-ontológico de Hegel. Nesse sentido, o texto destaca, conforme a compreensão marxiana/lukacsiana, o caráter imanente e histórico da substancialidade do ser social como processo cujo principal sujeito é o próprio homem; analisa a relação entre subjetividade e objetividade inaugurada no trabalho; apresenta as diferentes esferas ontológicas do ser e a relação que se estabelece entre elas e, por fim, discute o processo de complexificação do ser social a partir do salto ontológico que deu origem a esta esfera.

### **1. A ONTOLOGIA DO SER SOCIAL**

Embora admita que, na história da filosofia, “raramente o marxismo foi entendido como uma ontologia”, em sua obra de maturidade, Lukács vem, justamente, expurgar do pensamento marxiano toda interpretação determinista e economicista e “mostrar como o elemento filosoficamente resolutivo na ação de Marx consistiu em ter esboçado os lineamentos de uma ontologia histórico-materialista, superando teórica e praticamente o idealismo lógico-ontológico de Hegel” (1978, p. 2). E, de fato, já nos Manuscritos econômico-filosóficos (MARX, 2006a), encontramos, como afirma Tonet (2005, p. 55), “um esboço das linhas fundamentais de uma ontologia do ser social”.

Na concepção de Lukács (1978, p. 2), “Hegel foi um preparador nesse domínio, na medida em que concebeu a seu modo a ontologia como uma história”. No entanto, o caráter lógico-dedutivo atribuído ao desenvolvimento histórico e a presença de teleologia nesse devir, conforme a “expressão abstrata, lógica, especulativa para o movimento da história” (MARX, 2006a, p. 118, grifos no original) encontrada por Hegel, foram afastados pela ontologia marxiana com seu “ato materialista de „repor sobre os próprios pés“” (LUKÁCS, 1978, p. 2). Compreendendo o homem como ser abstrato pensante, consciência-de-si, e sua ação como a exteriorização desta consciência-de-si que põe a coisidade, sua essência objetiva

exteriorizada, Hegel apreende a história humana abstratamente. A ontologia marxiana, ao contrário, por sua essência histórico-materialista, parte da materialidade, do ser efetivo, objetivo, tomado como parte movente e movida de um complexo de relações concretas. Por isso, afirma Marx (2006a, p. 126-127):

---

Quando o homem efetivo, corpóreo, com os pés bem firmes sobre a terra, aspirando e expirando suas forças naturais, assenta suas forças essenciais objetivas e efetivas como objetos estranhos mediante sua exteriorização (*Entäusserung*), este [ato de] assentar não é o sujeito; é a subjetividade de forças essenciais objetivas, cuja ação, por isso, tem também que ser objetiva. O ser objetivo atua objetivamente e não atuaria objetivamente se o objetivo (*Gegenständliche*) não estivesse posto em sua determinação essencial. (grifos no original).

O ponto de partida da ontologia marxiana, afastando-se vigorosamente da concepção abstrata do espírito ou consciência-de-si hegeliana atém-se, portanto, ao próprio homem. Não o ser abstrato pensante e sim o homem efetivo, corpóreo, histórico, inserido num complexo concreto. O homem, cujas forças naturais, objetivas e efetivas produzem objetos igualmente objetivos, frutos da objetivação do sujeito. Objetos com legalidade própria e distintos da subjetividade que os pôs, uma vez que o ato de assentar não é o sujeito. Nessa distinção fundamental entre sujeito e objeto delineia-se, também, a relação entre subjetividade e objetividade. O ato materialista da ontologia marxiana não repousa na negação ou secundarização da subjetividade. Superando a dicotomia estabelecida entre materialismo e idealismo, Marx “vai encontrar no ato que dá origem ao ser social a natureza e a unidade originária entre subjetividade e objetividade” (TONET, 2005, p. 54), compreendidas como momentos de uma unidade indissolúvel. Assim, é o quantum de subjetividade objetivada na objetividade que garante essa articulação indissolúvel entre consciência e realidade. Romper com o idealismo hegeliano não significou, para Marx, negar a subjetividade, mas reconhecer a participação ativa que ela tem nos processos de objetivação. Mesmo em sua legalidade própria, o objeto guarda um quantum de subjetividade, é fruto da subjetividade de forças essenciais objetivas.

Para Marx (2006a, p. 123), “a grandeza da „Fenomenologia“ hegeliana /.../ é que comprehende a essência do trabalho e concebe o homem objetivo, verdadeiro, porque homem efetivo, como o resultado de seu próprio trabalho” (grifos no original). O reconhecimento da autoprodução do homem através do trabalho, embora não tenha anulado o caráter idealista do pensamento hegeliano – pois “o trabalho que Hegel conhece e reconhece é o abstratamente espiritual” (idem, p. 124) –, é o anúncio da radical historicidade do ser social. A compreensão da história humana em Marx difere da concepção hegeliana, pois afasta todo elemento teleológico – não há um espírito absoluto, uma mão invisível ou um Deus entrelaçando os fios da evolução histórica – e afirma:

E como tudo o que é natural tem de começar, assim também o homem tem como seu ato de gênese a história, que é, porém, para ele, uma [história] sabida e, por isso, enquanto ato de gênese com consciência, é ato de gênese que se supra-sume (*sich aufhebender Entstehungsakt*). A história é a verdadeira história natural do homem. (idem, p.128, grifos no original)

Em consonância com a concepção marxiana, Lukács “concebe a substancialidade do mundo dos homens como resultado exclusivo da ação dos homens, enquanto indivíduos e enquanto gênero humano”. (LESSA, 2002, p. 65). Na compreensão lukacsiana, o real é uma síntese da essência e do fenômeno. Cada ato individual é uma manifestação não apenas fenomênica, mas relaciona-se diretamente com a essência humana. Não há em Lukács a compreensão da essência como algo circunscrito ao âmbito da generalidade, determinando

formas específicas de individualidades portadoras do caráter fenomênico. Por serem processualidades históricas, essência e fenômeno comparecem tanto nas ações individuais como na totalidade do complexo social. A essência humana apresenta-se no gênero humano e em cada homem singular, em cada materialização da individualidade do ser social.

O fundamento ontológico do devir-humano dos homens, conforme a concepção marxiana/lukacsiana, reside nas ações humanas, tem caráter imanente. Os homens fazem a sua história porque são seres sociais,

---

cuja realização de posições causais tem caráter consciente. Atribui-se à consciência humana, portanto, um papel ativo, imprescindível no processo de gênese e de reprodução do ser social. Assim, o devir-humano dos homens delineia-se como resultado de atos individuais e coletivos teleologicamente postos que, uma vez objetivados, tornam-se causalidade posta e compõem o complexo social, o qual não é teleologicamente orientado. Portanto, embora os homens façam a sua própria história, através das objetivações de prévias-ideações, a causalidade posta por seus atos não perde o caráter de causalidade, pois não há qualquer força ou ser transcendente que dirija a história humana – o mesmo ocorrendo em relação à evolução da natureza. Nos atos humanos singulares e coletivos, necessariamente, comparece a teleologia; mas a totalidade social, mesmo fruto dos liames efetivados por esses atos singulares e/ou coletivos enquanto objetivações de prévias-ideações, não se compõe de teleologia, é pura causalidade – embora posta. Nesse sentido, natureza e sociedade guardam semelhança: ambas se traduzem em causalidade, embora aquela seja dada e esta seja posta pelo trabalho e inaugure uma história diferente da evolução histórica própria da natureza.

## 2. O TRABALHO: CATEGORIA FUNDANTE DO SER SOCIAL

O trabalho, ato gênese da humanidade do homem, ao realizar a ruptura com o âmbito estrito da naturalidade, inaugura a história humana como resultante das relações sociais efetivadas pelos próprios homens. N"*"A Ideologia Alemã*", esse fato é confirmado pela assertiva de Marx (2007, p. 87): "O primeiro pressuposto de toda a história humana é, naturalmente, a existência de indivíduos humanos vivos". Assim,

o primeiro pressuposto de toda a existência humana e também, portanto, de toda a história, a saber, [é] o pressuposto de que os homens têm de estar em condições de viver para poder "fazer história". Mas, para viver, precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos. (MARX, idem, p. 32-33)

A ação realizada no sentido de atender a esses carecimentos tem caráter ineliminável para a existência humana porque o homem,

como ser natural vivo, está, por um lado, munido de forças naturais, de forças vitais, é um ser natural ativo; estas forças existem nele como possibilidades e capacidades (*Anlagen und Fähigkeiten*), como pulsões; por outro, enquanto ser natural, corpóreo, sensível, objetivo, ele é um ser que sofre, dependente e limitado, assim como o animal e a planta, isto é, os objetos de suas pulsões existem fora dele, como objetos independentes dele. (MARX, 2006a, p. 127, grifos no original)

No processo histórico de autoprodução do homem, o atendimento aos seus carecimentos vitais é realizado pela ação do próprio homem sobre o meio com o qual interage. Através das suas forças naturais, atua sobre a realidade objetiva, extraíndo dela os objetos de seus carecimentos. A produção da própria vida material depende da capacidade de dar respostas e é através do movimento empreendido com essa finalidade que os seres humanos mantêm-se vivos. O ato de responder e a própria resposta encerram em si a possibilidade de gerar novos carecimentos, novas necessidades, e impulsionar novas respostas, realizando um movimento ininterrupto de auto-formação humana. Para Marx (2007, p. 33), "esta produção de novas necessidades constitui o primeiro ato histórico".

Ao responder aos carecimentos que se lhes apresentam, os seres humanos transformam a natureza – "materia na qual o seu trabalho se efetiva, na qual [o trabalho] é ativo, [e] a partir da qual e por meio da qual [o trabalho] produz" (MARX, 2006a, p. 81) –. Nesse sentido, conforme Lukács (1978, p. 5), "com justa razão se pode designar o homem que trabalha, ou seja, o animal tornado homem através do trabalho,

---

como um ser que dá respostas. Com efeito, é inegável que toda atividade laborativa surge como solução de resposta ao carecimento que a provoca". Sendo assim, a princípio, todo o trabalho realizado é impulsionado por esses carecimentos. Mas, como já sinalizamos, a própria ação de responder e a resposta produzida são capazes de gerar novas necessidades e implicar num movimento crescente de complexificação da atividade humana, ou seja, o trabalho tem na sua essência a capacidade de lançar o homem para além da sua própria efetivação. A transformação da natureza através do trabalho possibilita a criação de algo novo, completamente inexistente no âmbito natural biológico. O processo de criação do novo, inaugurado pelo trabalho, não se restringe à produção de objetos, pois, ao transformar o meio natural, o trabalho age sobre o próprio homem, transformando-o de ser biológico em ser social. Desta forma, da atividade vital do homem origina-se uma nova esfera do ser.

Para Lukács, "a estrutura fundamental do ser [revele] três grandes formas fundamentais: inorgânica, orgânica e social". (1969, p. 20). A constituição do homem como ser social, embora consista numa ruptura<sup>1</sup> com a esfera meramente orgânica do ser, não significa a eliminação das esferas ontológicas das quais se originou. Assim, para captar sua especificidade é preciso compreender "que um ser social só pode surgir e se desenvolver sobre a base de um ser orgânico e que esse último pode fazer o mesmo apenas sobre a base do ser inorgânico". (LUKÁCS, 1978, p. 3). A relação entre as esferas ontológicas do ser é ineliminável. Por isso, o homem não perde o caráter biológico, não anula o vínculo com o mundo natural, uma vez que, como afirma Marx (2006a, p. 84):

A natureza é o corpo inorgânico do homem, a saber, a natureza enquanto ela mesma não é corpo humano. O homem vive da natureza significa: a natureza é o seu corpo, com o qual ele tem de ficar num processo contínuo para não morrer. Que a vida física e mental do homem está interconectada com a natureza não tem outro sentido senão que a natureza está interconectada consigo mesma, pois o homem é uma parte da natureza. (grifos no original)

1 Na compreensão de Lukács (1981, p. 17-18), "todo salto implica uma mudança qualitativa e estrutural do ser, onde a fase inicial certamente contém em si determinadas premissas e possibilidades das fases sucessivas e superiores, mas estas não podem desenvolver-se a partir daquela numa simples e retilínea continuidade. A essência do salto é constituída por essa ruptura com a continuidade normal do desenvolvimento e não pelo nascimento, de forma imediata ou gradual, no tempo, da nova forma de ser." A afirmação desse caráter de ruptura do salto ontológico é imprescindível para a adequada compreensão do ser social e para a análise dos complexos que com ele emergem.

O trabalho só se realiza na mediação com a natureza, pois "O trabalhador nada pode criar sem a natureza, sem o mundo exterior sensível (*sinnlich*)" (MARX, idem, p. 81, grifos no original). Isso não significa, no entanto, que a natureza possa ser erigida em fundamento da reprodução do ser social. Esse fundamento é o trabalho que, enquanto categoria social, assume o momento predominante. Os processos físico-químicos puramente inorgânicos não cessam de se efetivarem em todos os níveis. Há de se considerar, todavia, que, na esfera ontológica do ser orgânico, é a reprodução biológica o momento predominante; é ela quem preside a processualidade, mesmo quando se tratam de transformações de cunho inorgânico. O ser social, cujo momento predominante repousa no trabalho, não perde o liame ontológico com as demais esferas, produzindo como resultado um caráter unitário do ser em geral.

O trabalho é, conforme Lukács (1978, p. 4), "base dinâmico-estruturante de um novo tipo de ser" e nasce a partir de um "determinado grau de desenvolvimento do processo de reprodução orgânica". A passagem da dinâmica de transformar-se no outro – própria da esfera inorgânica do ser – para o movimento de repor-o-mesmo – fundamento da reprodução na esfera orgânica – consiste no ponto inicial de um processo de complexificação da nova forma de ser biológico. O aperfeiçoamento do ser biológico – através do processo de desenvolvimento de formas superiores – pode ser compreendido como condição precípua para o surgimento do ser social. O salto ontológico, engendrado sobre a base orgânica, requer certo

---

desenvolvimento do ser biológico como fundamento para o surgimento do trabalho enquanto especificidade humana. Como afirma Lukács (1969, p. 20),

um salto pode durar milhões de anos, com vários pulos para a frente, recaídas, e assim por diante, e creio que no mundo animal mais evoluído houve vários impulsos na direção da organização social, depois efetivamente realizada numa espécie de macaco, a partir da qual, gradualmente se formou o homo sapiens. (grifos no original)

Desta forma, compreendemos que a hominização resulta do processo de evolução natural, em cujo bojo se produziu a espécie homo sapiens. Constitui-se, portanto, a partir de um conjunto de transformações de caráter biológico, circunscrito à esfera orgânica do ser. Por manterem o vínculo com o caráter natural, essas transformações não operam a ruptura necessária para se inaugurar uma nova esfera ontológica do ser. Entretanto, o aperfeiçoamento do ser orgânico – através do processo de desenvolvimento de formas superiores – pode ser compreendido como condição precípua para o surgimento do ser social. Como já pontuamos, na concepção de Lukács, esse desenvolvimento é imprescindível para que o salto ontológico possa se realizar, rompendo com a esfera orgânica e inaugurando o ser social, a partir do trabalho como especificidade humana.

Convém lembrar que Engels (1979, p. 219), expressando-se em termos afins, já afirmara ser o gênero humano “fruto de um processo lento e gradual de transformações”, relatando que

Centenas de milhares de anos, na história da Terra /.../ seguramente se passaram antes que, de um bando de macacos que trepavam às árvores, surgisse uma sociedade de seres humanos. Mas, finalmente, esta se organizou. E que voltamos a encontrar como diferença característica entre aquêle bando de macacos e o gênero humano? O trabalho.

Cabe observar que a ação de transformar a realidade também é desenvolvida na esfera orgânica do ser. Isso significa que o animal também transforma o meio; no entanto, ele não se separa da sua ação ou do seu produto. Já o ser social tem sua ação sobre a realidade e sobre si mesmo caracterizada como o trabalho, atividade especificamente humana, cuja essência é

efetivar-se como atividade livre e consciente. É necessário esclarecer que, ao afirmarmos a essência livre do trabalho, estamos considerando o caráter alternativo da objetivação. No fato de que todo pôr teleológico repousa sobre uma escolha entre alternativas se encontra, tanto para Marx como para Lukács, o fundamento para a liberdade humana. Isso não significa que o trabalho, nas diversas formas de configuração concretas em cada modelo de sociabilidade, apresente-se, para os seres humanos, como atividade livre. As relações de exploração sob as quais o trabalho é efetivado em determinadas sociedades concretas, coloca-o como uma forma de aprisionamento e não de fundamento para a liberdade. Entretanto, neste ponto da nossa discussão, consideramos o trabalho a partir de uma compreensão ontológica e nesta, sem dúvida, podemos encontrar o fundamento para a liberdade. Nesse sentido ontológico, afirma Marx (2006a, p. 83-84),

O homem é um ser genérico (*Gattungswesen*), não somente quando prática e teoricamente faz do gênero, tanto do seu próprio quanto do restante das coisas, o seu objeto, mas também – e isto é somente uma outra expressão da mesma coisa – quando se relaciona consigo mesmo como [com] o gênero vivo, presente, quando se relaciona consigo mesmo como [com] um ser universal, [e] por isso livre. (grifos no original).

Diferente da hominização, o processo de humanização do homem foi mediatisado pela atividade livre e consciente, pela especificidade do trabalho humano. A atividade humana realiza-se como uma ação vinculada a um fim, atividade prevista, cujo objetivo já se apresenta delineado, antes da sua efetivação, como uma idéia prévia. Embora os animais atuem sobre a realidade e a transformem, essa ação não se dá

---

de forma intencional ou consciente; as transformações realizadas pelos animais se estabelecem simplesmente pela sua presença, numa relação que não perde – sob hipótese alguma – a estreita vinculação biológica. O animal não se separa da sua ação ou do seu produto. “O animal é imediatamente um com a sua atividade vital. Não se distingue dela. É ela” (MARX, idem, p. 84, grifos no original).

Embora possa desempenhar atividades mais complexas, em consequência do processo de aperfeiçoamento da própria esfera orgânica, não se observa na ação animal o rompimento com essa esfera<sup>2</sup>. O animal continua produzindo apenas a si mesmo – reponde-o-mesmo. Até quando observamos exemplos de organização e divisão da atividade, como aquelas constituídas por abelhas ou formigas, constatamos que toda a atividade desenvolvida se processa a partir de uma determinação biológica, seguindo o padrão desenhado para sua espécie e que lhe foi transmitido por herança genética. Aqui, comprehende-se perfeitamente a essência da célebre passagem de Marx (2006b, p. 211-212), quando pressupõe o trabalho na forma exclusivamente humana e afirma:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colméia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade.

2 Lukács (1981, p. 37), em relação a essa questão, ressalta: “Naturalmente também os animais têm uma relação – que se torna cada vez mais complexa e finalmente é mediada por uma forma de consciência – com o seu ambiente. Uma vez, porém, que isso permanece restrito ao biológico, jamais pode dar-se para eles, como ao invés para os homens, uma tal separação e um tal confrontamento entre sujeito e objeto.”

O caráter livre, consciente e, predominantemente, social impresso no trabalho humano diferencia-o da atividade realizada pelos animais em geral e lança o homem para além da esfera meramente biológica. Enquanto ser social, o homem imprime sobre a natureza a sua vontade, desenvolve suas ações a partir de um projeto pré-idealizado, pois figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. Atua no sentido de alcançar seu objetivo, imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, adaptando a natureza aos seus desígnios, enquanto o animal apenas adapta-se à natureza. A diferença fundamental, portanto, entre o trabalho especificamente humano e a ação empreendida pelos animais para garantir sua sobrevivência consiste na participação ativa da consciência no trabalho humano, enquanto, entre os animais, a consciência, em sentido ontológico, não passa de um epifenômeno. Mesmo quando o trabalho humano se realiza de forma mecânica, repetitiva, automática, isso não significa ausência de consciência. Lukács (1981) não deixa margem a dúvida ao explicitar essa categoria indicando que, mesmo quando a atividade é realizada nos termos citados, isso não significa que o processo de internalização e aprendizagem dessa atividade tenham prescindido da consciência. Além disso, destaca, também, que a qualquer momento essa ação mecânica, repetitiva, automática pode ser conscientizada. O ato de dirigir é um exemplo claro. Durante o processo de aprendizagem, para serem desempenhadas, as ações precisam de uma orientação consciente; à medida que se dá a internalização dessas ações, elas tornam-se autônomas, “inconscientes”; mas, sempre que quiser, o sujeito pode pensar as ações que realiza, tomando consciência delas.

A relação indissolúvel entre consciência e realidade – afirmada acima – evidencia-se, também, nesta nova configuração da consciência no plano ontológico. Entre os animais, a consciência permanece como elemento natural – no máximo, apresenta-se como diferenciações e complexificações que, por mais refinadas, não perdem o caráter biológico. Quanto ao homem, o trabalho produz um resultado bem diferente. Nessa perspectiva, é importante considerar que, para Lukács (1978, p. 4),

---

A essência do trabalho consiste precisamente em ir além dessa fixação dos seres vivos na competição biológica com seu mundo ambiente. O momento essencialmente separatório é constituído não pela fabricação de produtos, mas pelo papel da consciência, a qual, precisamente aqui, deixa de ser mero epifenômeno da reprodução biológica: o produto, diz Marx, é um resultado que no início do processo existia “já na representação do trabalhador”, isto é, de modo ideal.

A possibilidade de o ser social romper com a esfera orgânica resulta, assim, da constituição do trabalho humano como atividade conscientemente mediada; atividade que contém em si dois momentos, a prévia-ideação e a objetivação. Antes de realizar seu intento, antes de produzir, o homem já idealizou o resultado em sua mente. Muito embora haja uma distância entre o objeto pensado, idealizado e o objeto produzido, objetivado, essa configuração do trabalho humano possibilita um avanço extremamente significativo em relação à mera ação efetivada pelo animal. Através da atividade livre e consciente, o homem cria um mundo objetivo, ao transformar a natureza conforme sua vontade, e produz a si mesmo como ser genérico. Diferente do animal, preso nos liames biológicos da sua existência orgânica,

O homem faz da sua atividade vital mesma um objeto da sua vontade e da sua consciência. Ele tem atividade vital consciente. Esta não é uma determinidade (*Bestimmtheit*) com a qual ele coincide imediatamente. A atividade vital consciente distingue o homem imediatamente da atividade vital animal. Justamente, [e] só por isso, ele é um ser genérico. Ou ele somente é um ser consciente, isto é, a sua própria vida lhe é objeto, precisamente porque é um ser genérico. Eis por que a sua atividade é atividade livre. (MARX, 2006a, p. 84, grifos no original).

À medida que trabalha, o homem transforma a causalidade dada em causalidade posta; a objetivação do pôr teleológico realizada efetiva não apenas a criação da sua individualidade, mas o mantém em relação direta com o gênero, efetiva também a generalidade humana. Por isso

na elaboração do mundo objetivo [é que] o homem se confirma, em primeiro lugar e efetivamente, como ser genérico. Esta produção é a sua vida genérica operativa. Através dela a natureza aparece como a sua obra e a sua efetividade (*Wirklichkeit*). O objeto do trabalho é portanto a objetivação da vida genérica do homem: quanto o homem se duplica não apenas na consciência, intelectual[mente], mas operativa, efetiva[mente], contemplando-se, por isso, a si mesmo num mundo criado por ele. (MARX, idem, p. 85, grifos no original)

O homem reconhece na causalidade posta a objetivação que realizou. E reconhece justamente porque não há identidade entre sujeito e objeto. O objeto criado tem uma legalidade própria, existe fora e se distingue do sujeito. Ao reconhecer no objeto a sua obra, o homem relaciona-se com o gênero humano através da relação que experimenta consigo mesmo, pelo processo de exteriorização que se realiza mediante o trabalho.

Como vimos analisando, o trabalho, numa análise ontológica, é considerado o elemento fundante do ser social. Enquanto atividade consciente, o trabalho permite que o homem não apenas se distinga dos demais animais, mas separe-se do objeto que produz e tenha a si próprio como objeto, tenha consciência de si e da sua ação. O homem torna-se, por isso, um ser genérico. Um ser que mantém uma relação consciente com o próprio gênero, que se reconhece como ser partícipe desse gênero.

Afirmar o trabalho como categoria fundante do ser social não significa entender que haja uma separação cronológica entre o trabalho e outros complexos do ser social, como a linguagem e a consciência – cuja efetivação derivou do salto ontológico que rompeu com a esfera natural e inaugurou a sociabilidade humana. Dada a importância assumida pela consciência no complexo do trabalho – ao superar o caráter epifenomênico que lhe é peculiar nos animais superiores –, como elemento ativo e essencial, é impossível imaginá-la como produto secundário do trabalho. A centralidade ontológica do trabalho precisa ser

---

compreendida, à luz da análise lukacsiana, nos termos de uma filosofia evolutiva materialista, para a qual “o produto tardio não é jamais necessariamente um produto de menor valor ontológico” (LUKACS, 1978, p. 3). Dessa forma, sob a correta apreensão do significado do trabalho, é possível compreender sua relação com outros complexos, sem desvalorizá-los ou secundarizá-los e, ao mesmo tempo, não permitir um caráter contraditório – fruto de equívocos teóricos – acerca do aspecto essencial do trabalho: fundar o ser social. Momento predominante, na relação ontológica, não é sinônimo de cronologicamente anterior. A longa citação de Lukács se faz necessária para dirimir quaisquer equívocos de interpretação acerca desse importante aspecto do trabalho, em relação à compreensão do complexo concreto da sociabilidade:

todas as outras categorias desta forma de ser têm, essencialmente, já um caráter social; suas propriedades e seus modos de operar somente se desdobram no ser social já constituído; as suas manifestações, ainda que sejam extremamente primitivas, pressupõem sempre o salto como já acontecido. Somente o trabalho tem, como sua essência ontológica, um declarado caráter intermediário: por sua essência ele é uma inter-relação entre homem (sociedade) e natureza, tanto inorgânica (instrumentos, matérias-primas, objetos do trabalho etc.) como orgânica, inter-relação que [...] antes de mais nada assinala a passagem, no homem que trabalha, do ser meramente biológico ao ser social. (LUKÁCS, 1981, p. 13-14)

É importante não extrair dessa passagem de Lukács a compreensão de que o trabalho não teria caráter social. Não se trata disso. Para o filósofo húngaro o trabalho é sim uma categoria efetivamente social; tanto que foi capaz de elevar o ser social da esfera orgânica. Tal capacidade não está presente nos demais complexos – como a linguagem, a educação, a individualidade, o gênero – porque esses só são concretizáveis sob a forma social já inaugurada e não têm força para romper com a esfera orgânica. Apenas o trabalho tem esse caráter “intermediário”, o que permite que ele seja “a única categoria do mundo dos homens que faz a mediação entre natureza e sociedade” (LESSA, 2002, p. 252). Mediação em cujo cerne não apenas é fundado o mundo dos homens, mas na qual reside o fundamento da reprodução do ser social.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ENGELS, F. A dialética da natureza. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- LESSA, S. Mundo dos homens: trabalho e ser social. São Paulo: Boitempo, 2002.
- LUKÁCS, G. In.: HOLZ, H.H; KOFLER, L.; ABENDROTH, W. Conversando com Lukács. Tradução de Giseh Vianna Konder. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
- \_\_\_\_\_. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. Temas de Ciências Humanas. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas Ltda., 1978.
- \_\_\_\_\_. Per una Ontologia dell’Essere Sociale. Roma: Riuniti, vol. 2, 1981.
- MARX, K. & ENGELS, F. A ideologia alemã. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MARX, Karl. Manuscritos econômico-filosóficos. Tradução: Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2006(a).
- \_\_\_\_\_. O Capital – Crítica da Economia Política. Livro 1. Rio: Civilização Brasileira, 2006(b).
- TONET, I. Educação, cidadania e emancipação humana. Ijuí. RS: Editora Unijuí, 2005.

---

## **REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ESCRITA EM UMA ESCOLA PÚBLICA**

Lilianne Moreira Dantas

Graduanda em Pedagogia –UFC

lilladantas@hotmail.com Resumo

A escrita é uma tecnologia relevante de comunicação social, com função central atribuída ao registro de informações, também importe para a difusão de informações e a construção de conhecimentos. Estudos realizados por Emilia Ferreiro, Ana Teberosky e Morais são referências teóricas importantes para o planejamento de professores que objetivam desenvolver práticas pedagógicas promotoras de uma aprendizagem de escrita significativa para as crianças. Este estudo objetivou analisar o que e como as crianças escrevem e como a escrita é trabalhada na prática pedagógica da professora, confrontando a prática observada com os estudos dos autores acima referidos. Utilizei como metodologia a observação em sala de aula, em uma escola da rede municipal de Horizonte-Ceará, e a análise das produções escritas das crianças e da prática da professora. O estudo revelou que a ação pedagógica observada cria uma relação de dependência entre a leitura e a escrita. Constatei ainda que as crianças estão em um processo de transição do nível alfabetico para o nível alfabetico ortográfico e que a prática pedagógica da professora intervém diretamente no desenvolvimento da escrita da criança. Ao relacionar a forma como a professora realiza as atividades com o suporte teórico já especificado, percebi que não são empregadas ações relacionadas com os conhecimentos prévios, nem é feita relação com o cotidiano das crianças para que a escrita e a aprendizagem sejam significativas. Percebi, além disso, a utilização da memorização da ortografia através da leitura e cópia, ao invés de (re)criação e socialização das normas ortográficas. Introdução

“... na escola só me ensinaram (...) „vovô viu a uva“. Eu não era medido pela sensibilidade que tinha com o conhecimento do mundo, era medido por „vovô viu a uva“. O „vovô viu a uva“ não me ajudava a entender o que eu estava sentindo em relação ao mundo”.

(Gilberto Dimenstein)

Quando a criança chega à escola, ela traz consigo aprendizagens adquiridas através de seu contato com familiares. Entre estas está a utilização da fala de sua língua materna. Na escola, a criança aprenderá como comunicar-se também através do uso da escrita e da leitura. Mas como esta escrita é ensinada nas salas de aula?

Durante muitos anos o ensino da escrita era considerado apenas uma mera transcrição da língua falada, uma correspondência entre som e grafia. Utilizava-se o método sintético, no qual se aprende os elementos menores (unidades), nesse caso as letras, para posteriormente aprender as palavras. Nesses casos, é comum o uso de palavras sem significado para as crianças, além de não comumente era desprezado o conhecimento prévio dos alunos e o meio social onde estão inseridos. Além disso, a escrita leva em consideração a pronúncia correta dos fonemas, deixando de lado as particularidades da fala cotidiana.

Este sistema de ensino trabalha a leitura e a escrita como atividades mecanizadas, decorativas, memorizadas, repetitivas e que não trazem nenhum significado aos alunos e produz crianças que lêem, mas que não compreendem porque falam de um jeito e escrevem de outro.

---

Ainda hoje é possível encontrar escolas e professores que adotam estes métodos e práticas de ensino nas salas de aula. Mas é cada vez mais crescente a utilização dos estudos realizados por Emilia Ferreiro, Ana Teberosky e Artur Gomes de Moraes como norteadores do planejamento de professores com o objetivo de desenvolver práticas pedagógicas a fim de possibilitar uma aprendizagem significativa para as crianças. É relevante pontuar que existe uma interpretação precipitada quanto à utilização destes estudos, visto que algumas escolas os adotam como método de ensino, quando os mesmos não se constituem em um método, mas uma boa fundamentação teórica para que métodos para aprendizagem significativa sejam desenvolvidos por docentes.

Em função das descobertas feitas por esses autores, a respeito de como a criança se desenvolve, aprende e constrói conhecimentos específicos como a língua escrita, objetivamos analisar como é trabalhada a escrita em aulas de Língua Portuguesa em uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de Horizonte-Ceará, confrontando com o referencial teórico já especificado. Metodologia

A pesquisa é de natureza descritiva e qualitativa, pois apresenta características de um determinado grupo e analisa as relações entre as variáveis do fenômeno em estudo. Foi realizada em uma escola da rede municipal de Horizonte-Ceará, em uma sala de aula do 4º ano do ensino fundamental. A sala de aula era composta por trinta e oito alunos e uma professora. Agendei minha visita com antecedência com a diretora. Quando cheguei à sala de aula, a professora se mostrou bastante receptiva, me apresentou ao grupo de crianças e explicou-lhes que iria ficar na sala durante algumas aulas. A pesquisa ocorreu em três dias, durante as aulas de Língua Portuguesa.

Para o levantamento de dados, utilizei como método a observação e o registro de modo não participante, trocando idéias, com a professora, sempre que necessário. Os registros foram feitos em um roteiro previamente elaborado com o auxílio da orientadora, no qual constavam os objetos, as categorias e os aspectos norteadores para as etapas da pesquisa, a fim de evidenciar o que tínhamos que observar durante as aulas.

Além das observações, houve um momento de diálogo - entrevista - com a professora para captar algumas produções dos alunos, e uma avaliação diagnóstica foi aplicada com os alunos. Depois realizei uma análise das observações e produções, o que proporcionou um rico material, possibilitando a realização deste trabalho, incorporando também as contribuições de minha orientadora.

## Resultados e Discussão

Antes de relatar os resultados obtidos com a pesquisa, é importante que conheçamos sobre a abordagem construtivista no ensino da escrita, a fim de fazer uma relação mais consistente com a prática da sala de aula observada. Diferentemente dos modelos associacionistas, segundo Teberosky e Ferreiro (1985), o sistema de escrita não deve ser uma mera correspondência entre grafia e fonemas, nem a escrita deve ser vista como um código que deve ser memorizado sem levar em consideração seu papel social.

Sob a perspectiva construtivista, o ensino da escrita deve levar em consideração os saberes que a criança possui, sabendo que esta já tem domínio sobre a sua língua materna; e o seu relacionamento com o mundo, dando significado e função ao uso da escrita (utilizado-a como objeto de comunicação no qual todos possuam entendimento). Além disso, não se pode ver a criança como um mero receptor de conhecimento, mas como um indivíduo que possui papel ativo durante a construção de seu conhecimento.

Para quem adota a prática construtivista é também necessário conhecer as pesquisas realizadas por Emilia Ferreiro sobre os níveis de escrita, a fim de articular esses conhecimentos ao desenvolvimento das crianças com quem se trabalha. Para a autora, existem quatro níveis de escrita: pré-silábica (rabiscos e letras aleatórias); a silábica (início da fonetização, na qual a criança procura representar os sons por

---

letras); silábica alfabetica (a criança representa os sons pela escrita sem levar em consideração as questões ortográficas); e o nível alfabetico ortográfico (ultrapassa a escrita baseada na oralidade e passa a respeitar as normas ortográficas). É importante que durante este processo os “erros” não sejam vistos como falta de conhecimento ou como patologias, mas como erros construtivos, tendo em vista que este processo ocorre através da construção de hipóteses das crianças.

Nesse sentido, Ferreiro (2000) afirma:

Saber algo a respeito de certo objeto não quer dizer, necessariamente, saber algo socialmente aceito como “conhecimento”. Saber quer dizer ter construído alguma concepção que explica certo conjunto de fenômenos ou de objetos da realidade. (P.17)

Durante as aulas, observei que a professora trabalhava com o livro didático adotado pela Secretaria Municipal de Educação, que é dividido em capítulos, cada um deles iniciando com um texto. Ao começar um novo capítulo, a professora iniciou a aula com a leitura em voz alta realizada por ela e posteriormente pelos alunos. É importante ressaltar que em nenhum momento antes da leitura foi investigado o conhecimento dos alunos sobre o assunto tratado no texto, nem sobre o gênero textual presente.

Em seguida foi realizada uma discussão sobre o assunto central do texto, voltada apenas para identificar as opiniões do autor, para que os alunos pudessem resolver as questões presentes no livro sobre a compreensão textual. Posteriormente a professora corrigiu a atividade na lousa. Nesse momento, verifiquei que alguns alunos copiavam a resposta da lousa. Essa ação da criança mostra como essa prática de correção pode favorecer a realização de atividades mecânicas, sem significado.

Vale pontuar que não é possível que a professora leia todas as respostas dos alunos para acompanhar sua escrita e interpretação pessoal, tendo em vista a quantidade de alunos (trinta e oito) e o tempo disponível para a aula (quarenta e cinco minutos). Ressalto, ainda, que em nenhum momento ela exige ou menciona para os alunos que copiem a resposta como está escrito na lousa nem afirma que aquela é a única possibilidade de resposta. Mas acredito que possam existir alguns mecanismos que possibilitem uma correção das atividades feitas pelos alunos que seja mais eficiente e eficaz. Isto mostra que muitas vezes as condições de trabalho e a falta de acompanhamento pedagógico determinam as práticas dos professores em sala de aula.

Depois da correção do exercício, a professora levantou questionamentos aos alunos sobre a forma de organização espacial do texto e juntos concluiram que o gênero textual era uma reportagem. Em seguida foi proposta uma atividade, que se encerraria com uma produção escrita.

Assim, foi sugerido que os alunos “pensassem” que eram jornalistas e sobre qual assunto gostariam de fazer uma reportagem. A professora disse às crianças que ela seria a diretora do jornal onde eles trabalhavam e apresentou na lousa alguns temas de sugestão para a reportagem que eles iam produzir. Depois pediu que cada um escolhesse seu tema. Após a escolha, foi solicitado que cada aluno construísse cinco perguntas relacionadas ao tema escolhido para em seguida realizar uma entrevista com um colega da sala, ressaltando que no conteúdo da entrevista estavam as informações que eles precisavam para construir suas reportagens.

Neste momento os alunos construíram suas perguntas enquanto a professora foi passando pela sala a fim de acompanhar a realização da tarefa e esclarecer dúvidas dos alunos. Depois foi dado início à série de entrevistas. Os alunos se levantavam e percorriam a sala procurando um colega para ser entrevistado. As crianças levaram para casa as informações colhidas para construirem a reportagem.

---

Na aula seguinte, a professora iniciou com a leitura das produções. Cada aluno leu o seu texto para o grupo. Os textos foram recolhidos para a correção ortográfica realizada em sala. Durante a correção, os alunos fizeram uma atividade complementar do livro. Antes do fim da aula, foi devolvido a cada aluno seu texto corrigido. É importante destacar que não foram socializados, nem individualmente nem com o grupo, os principais erros encontrados nas produções.

Na análise das produções dos alunos, verifiquei que estes se encontram no estágio de transição entre o nível silábico alfabetico para o nível alfabetico ortográfico. Considero que a não socialização dos “erros” de grafia pode contribuir para o prolongamento deste período de transição, uma vez que não há discussão pedagógica, que provoque os conflitos necessários para a superação dessa fase. A professora trabalha a ortografia apenas com a leitura, produção de texto e correção individual, desconsiderando a importância da correção ortográfica coletiva, seguida do ensino das regras ortográficas.

Acredito que isto seja reflexo de uma visão equivocada que alguns professores têm do construtivismo. Muitos acreditam que os alunos adquirem naturalmente os conhecimentos apenas com o contato direto com determinado assunto; neste caso, percebemos que a professora acredita que, apenas por meio do contato dos alunos com as palavras através da leitura, a aprendizagem da escrita correta das palavras se concretizaria.

A obtenção da escrita ortográfica, no entanto, constitui-se em espaço de dificuldades para a criança. Usualmente, no processo de alfabetização, as normas da convenção ortográfica não são socializadas, prevalecendo como mecanismo importante na aprendizagem da ortografia as atividades de leitura e de cópias. Conclusão

Pude observar a importância da relação existente entre a teoria e a prática, como são interdependentes, como uma é determinante da outra. É possível que muito do que estudei/estudo durante minha vida acadêmica nunca seja aplicado no cotidiano escolar, muitas vezes pelas condições precárias de trabalho, outras pela interpretação equivocada das teorias exploradas. No entanto, essa articulação existe e deve ser buscada, para uma atuação mais consistente.

As ações pedagógicas observadas não consideraram questões tão difundidas pelo construtivismo como partir do conhecimento prévio dos alunos, a relação dos conteúdos com o cotidiano destes. É importante ressaltar que a ação da professora observada é o resultado de sua formação; desse modo, é possível que, durante esse processo, essas questões não tenham sido estudadas, aprofundadas ou mesmo compreendidas.

Saímos do ensino das cartilhas, mas ainda nos deparamos com um ensino baseado na memorização e sem sentido para os alunos.

Percebi que a professora criava nas suas ações uma relação de dependência entre leitura e escrita, no entanto verifiquei que esta dependência não existe de fato, visto que durante a leitura que os alunos realizaram de suas produções alguns que liam com facilidade tinha dificuldades na escrita. Isto mostra que a leitura não resulta na escrita, que os dois processos podem ocorrer separadamente.

Observei ainda que os alunos não conhecem as diferentes funções sociais da escrita, visto que muitos ainda escrevem da mesma forma que falam; isto porque não compreendem, ainda, que a escrita é um instrumento de comunicação universal e que por isso deve ocorrer de forma padronizada, o que justifica a importância do uso das normas ortográficas.

É essencial, então, a compreensão por parte dos professores de que a aquisição da escrita ortográfica não ocorre passivamente, não se constitui em armazenamento/memorização de formas corretas de grafar palavras, mas pressupõe e exige um processo ativo de aprendizagem (Morais, 2000). Logo, destacamos a

---

importância do professor intervir significativamente para que os alunos se apropriem da escrita ortográfica a fim de possibilitar a eles a exploração de um instrumento de comunicação universal. Referências Bibliográficas

FERREIRO, Emília. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Cortez, 2000.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

MORAIS, Artur Gomes de. Ortografia: ensinar e aprender. São Paulo: Ática, 2000. Agradecimentos

A Deus, por tudo; à escola, por nos ter cedido o espaço e pela acolhida e à professora, pela cordialidade com que nos recebeu; à nossa orientadora, pela direção e acompanhamento. A todos ou outros não citados, mas que contribuíram, direta ou indiretamente, para a execução desse trabalho.

---

## **A contribuição da educação em saúde mediada pelo agente comunitário de saúde e o saber científico dos profissionais de saúde**

Danielle Christiane leite da silva<sup>1</sup>

Clécio Alves dos Santos<sup>2</sup>

### **RESUMO**

A presente comunicação visa abordar a importância da educação no âmbito da saúde, com vistas à promoção e prevenção do bem-estar do sujeito enquanto indivíduo e coletivo. Analisamos que a saúde, e consequentemente a enfermidade, estão diretamente ligados à maneira como os indivíduos e grupos sociais vivem e se relacionam com meio físico, social e cultural. Considerando a crise e as dificuldades que a sociedade enfrenta com relação aos serviços de saúde pública abordaremos os benefícios da educação para uma sociedade mais saudável, deixando de lado os métodos tradicionais, puramente, curativos e mediatistas que resolvem os problemas em curto prazo, porém não definitivamente já que, os indivíduos não são avaliados integralmente e suas condições de vida não são consideradas, pois somente o médico, “o doutor” sabe o que é certo e errado. Baseando-se nos métodos freirianos acreditamos que a educação em saúde está baseada na prevenção/promoção e que é um processo de construção, aonde a relação profissional – paciente deve ser dialógica, todos atuam igualmente, só que, em papéis diferentes, ou seja, ambos têm saberes relevantes, trata o indivíduo, a sua família e o seu habitat e enfatiza o autocuidado, considerando as crenças, a cultura e os fatores socioeconômicos. A educação para a saúde deve basear-se num processo de consciência e respeito mútuo. Dada à natureza do nosso objeto, optamos pela pesquisa de cunho teórico-bibliográfico, a fim de analisarmos criticamente o problema em foco, tomamos por base as contribuições teóricas de Paulo Freire e Gilberto Freyre. Apoiando-se nesse referencial indicamos por fim, a importância do referido estudo como condição de saúde da sociedade, enquanto comunidade.

**Palavras-chave:** Saúde; Educação; Sociedade.

---

<sup>1</sup> Graduanda em Pedagogia, Universidade Estadual do Ceará – UECE. E-mail: [danizinhaleite17@hotmail.com](mailto:danizinhaleite17@hotmail.com)

<sup>2</sup> Graduando em Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará – UECE. E-mail: prezenty@hotmail.com

---

## **1- INTRODUÇÃO**

A produção textual em questão tem como propósito se tornar um trabalho completo de monografia para ser apresentado no término da graduação do curso de pedagogia. Trabalho há algum tempo como agente comunitário de saúde(ACS) no bairro Serviluz periferia de Fortaleza. É um trabalhador em saúde que foi criado na década de oitenta deste século com o intuito prioritário no combate a desnutrição de crianças menores de dois anos, hoje ele trabalha no combate e controle das doenças ocasionadas pelo mundo moderno como hipertensão e diabetes dentre outras; e dentro dessa minha experiência pude perceber o quanto a participação popular se torna fundamental nas decisões para a melhoria de saúde da comunidade junto aos profissionais de saúde que atuam naquela área. Quero tentar confrontar dentro dessas linhas duas concepções que são diferentes na cura da doença. De um lado, a ciência natural e de outro a humana-cultural, mas que podem se aliarem para modificar o quadro de dificuldade no diálogo médico-paciente. Não se pode reduzir o conhecimento popular ao senso comum como errado e atrasado e sujeitos a correções enquanto o saber biomédico e apenas ele está centrado na cura do paciente de forma mecânica e sem nenhuma contextualização com a realidade do paciente em questão.

A pesquisa tem cunho qualitativo, pois passa pela minha própria vivência, junto à comunidade onde moro e faço as minhas visitas domiciliares e pela observação das famílias com às quais trabalho. E se conclui como qualitativa, visto que parte dos relatos de vida das pessoas de qualquer faixa etária, norteia as causas e consequências de saúde das mesmas. A educação popular de saúde abriga hoje uma diversidade de experiências de segmento popular e acadêmico. Paralelo e na conjuntura dessa afirmação, trabalho também como terapeuta comunitário, onde nesses encontros de vivências se contextualiza os problemas diversos da comunidade seja ele de saúde, social ou econômico no intuito de aliviar o sofrimento das pessoas.

Esta proposta de pesquisa é importante porque ao buscar mais conhecimento científico e material já produzido sobre a educação popular, movimentos sociais, gestão pública, produção comunitária, movimentos organizados com fins de políticas de saúde, abre-se para uma discussão mais ampla das práticas que deram certo e teorizá-las, como caminho de idealizar a praxis que tanto almeja na educação. Para que haja um entrosamento dessas duas formas de agir, buscando o resultado desejado, ou seja uma saúde pública de qualidade e participação de todos que se utiliza dela. Para Vasconcelos(1998), uma sociedade é participante e justa, através do fortalecimento da comunicação e negociação entre tão diversos atores com a participação, em pé de igualdade, dos grupos subalternos. Observo que a

---

comunidade com a qual trabalho no bairro do Serviluz na cidade de Fortaleza-Ce, deve e tem que se apropriar de sua ação social como transformadora de sua realidade de saúde e não apenas ficar passivo dessa prática que também ao meu ver é pedagógico.

## **2 - O agente comunitário de saúde na relação comunidade e profissionais acadêmico de saúde**

Tive a oportunidade dentro de minhas visitas domiciliares de conversa com uma mãe de família que me comentou que sua filha menor de um ano estava doente e já tinha ido ao médico(a) e a mesma havia lhe passado remédio alopático, mas não foi suficiente para a cura da sua filha. Foi quando a vizinhança lhe indicaram um homem que rezava, o qual a mesma nem sabia da prática de cura do mesmo nas pessoas, mesmo assim vendo o desespero da filha doente resolveu apostar e foi quando no dia seguinte aos a rezar sua filha não estava mais sintomática e seu apetite voltou ao normal e o vômito já havia sido interrompido. Esse é apenas um relato de muitos que ouço nas minhas visitas e em algumas bibliografias que leio. Ainda percebo que na equipe saúde da família imbuído ao programa saúde da família (PSF) que é conhecida como saúde primária, aquela que atende os casos, mas simples no contexto da doença e trabalha na promoção e prevenção de doenças, Fortaleza-Ce, tem uma resistência talvez involuntária do conhecimento nato e indispensável das pessoas das quais muitas lhe foram negados o conhecimento elementar e científico do qual conhecemos, entretanto tem um saber próprio e específico do seu local e de sua geração.

Existe uma deficiência entre a comunicação efetiva da educação popular no que se refere à saúde e ao conhecimento científico, cada um fazendo sua parte de forma dissociada. Segundo Eymard Mourão o método da educação popular, sistematizado por Paulo Freire, se constitui como norteado da relação entre intelectuais e classes populares. O saber acadêmico aliena, quando não leva em consideração o cognitivo popular de uma pessoa ou comunidade sem que ela tenha pertencido ao sistema convencional de educação, pois é na escola da vida também se aprende. Vendo o papel crucial que tem o agente comunitário de saúde (ACS) servindo como ponte, mediador da unidade de saúde e a comunidade para despertar suas potencialidades no que é o cerne de sua fomentação e resolução dos seus problemas de saúde. E a questão da participação popular se torna ideal e não apenas o estado como o detentor do conhecimento e aquele que sanar os problemas da população, mas que as pessoas façam parte dessa construção social em saúde que é sua condição para seu bem estar. A participação da educação popular em saúde numa visão sócio-cultural, E a terapia médica vem junto com a participação que se estende nas decisões de saúde e cura

---

dos pacientes, fazendo uma construção necessária para o fortalecimento da rede que está os profissionais de saúde e a comunidade.

O agente comunitário de saúde é um ator que tem limitação e, ao mesmo tempo, a possibilidade de um diálogo profundo entre o saber popular e científico na prática. Uma das funções do ACS é a orientação adequada dos serviços de saúde enfocando a saúde primária onde seu atendimento é feito na unidade básica de saúde e informar os demais membros da equipe de saúde médico, enfermeiro, dentista entre outros acerca da dinâmica social da comunidade, suas disponibilidades e necessidades (MS, 1998:18). O ACS tem uma comunicação ímpar no sentido do universo científico ao popular, pois compartilha contexto social e linguístico. Essa atuação do ACS na comunidade que ele assiste, onde é delimitado por uma área geográfica e necessariamente o mesmo deve morar nela. Encontra-se na prática desse profissional a resolução de algum problema de saúde da comunidade, bem como a sua prevenção. Já o respaldo do ACS frente a comunidade condiciona-se na sua informação no atendimento que o posto de saúde faz; bem como a efetivação do programa saúde da família na marcação da consulta de pacientes. Percebe-se nos membros da equipe de saúde um reducionismo da complexidade que vem articulada no núcleo de história e culturas que explicitam o confronto de saberes da equipe de saúde e paciente. Definitivamente o ACS ocupa uma função de poder e liderança na comunidade e tanto mais difícil, porque é híbrido e de mediação.

No caso do agente comunitário de saúde dentro das suas articulações está mapeamento de sua micro-área de atuação que é um espaço físico-geográfico delimitado dentro do bairro, cadastro e atualização das famílias, identificar famílias e indivíduos em situação de risco, realizar visitas familiares dando prioridade aos programas de saúde como: hipertensão arterial. Diabetes, gestantes, acompanhamento vacinal e de saúde a menores de dois anos, tuberculose, hanseníase, verminose e o bolsa família(programa de transferência de renda do governo federal). Promover educação em saúde e mobilização comunitária, com melhor qualidade de vida com ações de saneamento e meio ambiente; incentivar a formação de conselhos locais de saúde, informar a comunidade do atendimento disponível no posto de saúde, informar aos demais membros de saúde dos aparelhos sociais existente nas comunidades bem como das suas disponibilidades e necessidades, participar de planejamento e ações coletivas do território de abrangência da sua micro-área com a possível superação dos problemas e demanda daquela área limite.

Ser um intermediador entre o posto de saúde e a comunidade que busca os seus serviços e que muitas vezes não consegue atendimento, mostrando aí as falhas no sistema único de saúde do qual a maioria da população depende dele. O agente comunitário de saúde é um ser social e político que não se

---

restringe apenas a atenção imediata do problema de saúde da sua comunidade, mas vai a procurar das causa desse adoecimento físico-psíquico das pessoas, sendo nesse caso um pesquisador em saúde social para que os pacientes possa melhor enfrentar seus problemas através da consciência política individual e coletiva.

### **3 – Educação popular e a terapêutica médica como mediação desses dois saberes**

Medicar remédios vai além de cuidar da doença do paciente que tem marcas culturais e não pode ficar passivo a orientação dos profissionais de saúde, geralmente o médico. Leva-se em consideração hibridismo do saber popular e científico. Tais enfrentamentos para melhor entender desses saberes, a educação não se volta apenas a questão escolar, mas as relações e prática da vida social como a saúde. O paciente não pode ser visto apenas como um ser biológico, mas um ser social para o enfrentamento de seus problemas de saúde. As pessoas precisam ser avaliadas e diferenciadas em sua particularidade, não homogeneizando, sabendo que mesmo num determinado momento podemos encontrar diversas culturas diferentes, o médico precisa estar alerta a essa dinâmica social.

Diante das práticas populares em saúde, obtemos as práticas familiares ou caseiras, ao ficar doente o paciente antes mesmo de procurar o médico vai se orientar através dos amigos e familiares; onde se junta aos prescritos médicos. Existe ainda muito preconceito com os pacientes diante de sua atribuição para o seu bom quadro de saúde, pois são ditas de famílias desestruturadas, promiscua, no qual é dita socialmente que elas têm que seguir o padrão familiar nuclear(pai, mãe e filhos), desta maneira o setor saúde rejeita, segregar, discrimina os mais carentes como a escola marginaliza a evasão escolar dos alunos.

Historicamente ficam com a mulher os cuidados centrais da casa, como os cuidados domésticos e dos filhos e por esse motivo ficam mais envolvidas com questões de saúde por melhores condições de saúde dos seus e do comunitário. Os cuidados caseiros devem ir além do biológico, mas contextualizado com outros setores tais como espirituais, psicológico e social. A medicina popular condiciona, nas plantas medicinais, cuidados caseiros e oração, que não pode ser comercializado, pois é uma dádiva de Deus. O médico mesmo não conhecendo a fundo a medicina popular pode manter um diálogo de interesse e respeito com seus limites e vantagens.

Os movimentos a partir de 1970 tem acentuado sua atuação junto aos médicos, como a associação de moradores, pastoral da criança, entre outras, em torno das suas reivindicações e demandas. Que vem transformado os problemas individuais de saúde em problemas coletivos, criando redes de solidariedade. Sendo um importante espaço pedagógico para a consciência de seus direitos, abrangendo uma abordagem maior da doença que interliga condições sociais, sua própria cultura e crenças diferentes, não numa estratégia de imposição do conhecimento, mas de uma terapia mais eficiente. Uma medicina

---

integral não é conhecimento de todos os fatos, mas um processo de construção histórica, interdisciplinar e com participação popular.

## 4 - Considerações finais

A organização mundial de saúde diz que saúde não se limita apenas a ausência de doença, mas de um bem-estar físico, mental e social. A saúde no seu sentido mais amplo, não depende de médicos, de enfermeiros, de medicamentos, de leitos hospitalares; em outras palavras, saúde depende do nível de vida das pessoas, como se alimentam, como se vestem, condições de trabalho lazer e diversão.

Diante dessa realidade percebe-se que o problema é social, e que não se resolve com maior número de médicos, enfermeiros, farmacêutico, e demais profissionais de saúde.

A questão da saúde está muito ligada a questão da renda, da qual precisa ser maior e melhor distribuída, nas regiões do país e do mundo. Alguns dados e informações são da década de oitenta do século passado, mas que apesar dessa diferença ainda existe muita desigualdade. Agora referindo ao Brasil ainda é muito forte esse contexto, pois quem tem melhores condições de saúde é quem pode pagar mais por ela; já quem não tem fica de fora não só do atendimento de saúde, mas renegado a más condições sociais também; pois quem ganha financeiramente não é suficiente para ter uma saúde digna, como deveria ter toda a população. A saúde é uma condição primordial à vida humana e não pode ser negada independente de quem seja.

Com o capitalismo, a produção tornou-se mecânica no processo de industrialização, e a medicina popular ficando mais difícil de atuar nesse modo de produção, que não leva em consideração o novo habitat do trabalhador, mas o que existe é uma medicina reparativa, imediatista da força de trabalho, enfatizando que esse não pode ficar doente para não dar prejuízo ao capitalista com a diminuição do seu lucro. Ou seja, mesmo doente o trabalhador tem que trabalhar. Em contrapartida a isso, a atividade agrícola, temos uma divisão simples do trabalho, desenvolvendo plantas medicinais sem tanta preocupação com o tempo para produzir. Assim não havendo exploração do trabalho alheio, que se torna um modo de propriedade privada, aos donos do modo de produção. Na observação e experiência das plantas medicinais e no contato com a natureza que a medicina popular vai se humanizando nas práticas da medicina popular.

Vale lembrar que o surgimento da medicina popular tem a ver com a colonização do negro africano que foi trazido ao Brasil a ferro e fogo devido a resistência indígena ao trabalho escravo. Neste modo escravista de trabalho escravo, na implantação de uma monocultura de açúcar, a cultura popular se

---

reproduziu de maneira marginal e fragmentada por imposição portuguesa e se até hoje existe é porque as pessoas sabem da sua eficácia e sua legitimidade. Podemos verificar várias pessoas receitarem chás, garrafadas e rezas que se dar muitas vezes no desenganar médicos aos pacientes. Na sua concepção marginal por características históricas esta medicina popular tem grande representatividade ao povo menos favorecido, e que muitos municípios não contando com médicos e sanitaristas ou alheia a assistência de políticas do governo, pois quando existe muitas vezes sua relação com a população é precária e descontinuo, pois quando o recorrem a suas terapias, essas são sistêmica, rígida e controlada. A abordagem fragmentada na cura da doença limita graves concepções em saúde, é preciso ter uma abordagem mais humanizada. É preciso respeito e individualidade ao cliente que além dos serviços de saúde deve tomar decisões dentro do processo saúde-doença. Os clientes não são quadros brancos, mas tem crenças e práticas alternativas de cura. Toda prática terapêutica é parte indissociável do repertório cultural de uma sociedade e são repassadas em diferentes gerações

## 5 - Referências Bibliográficas

- As mudanças nos horizontes da educação popular. GRACIANE, Maria Stela Santos. Pedagogia social de rua: **Análise e sistematização de experiência vivida**. SP: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2009. P.58-68.
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: **Saberes necessários à prática pedagógica**. 25 edição. SP: Paz e Terra, 1996. p.52-101.
- GONH, Maria da Gloria. **Educação não-formal e cultura política**. SP: Cortez, 1999. P.91-111.
- MELLO, C.G e CARRARA, D. **Saúde oficial, medicina popular**. RJ: Marco Zero,1982.
- NUNES. Mônica de oliveira et al. O agente comunitário de saúde: construção da identidade desse profissional híbrido e polifônico. **Caderno de saúde pública**. RJ. Nov-dez, 2002.
- VASCONCELOS, E.M. Educação Popular e a Terapia Médica. Scocuglia, A.C e NETO, J.F.M (org.) educação popular- outros Caminhos. 2 ed. João Pessoa. Editora Universitária, 2001. P.123-134.
- VASCONCELOS, Eymard Mourão. **Educação popular em tempos de democracia e pós-modernidade:uma visão a partir do setor saúde**. in: COSTA, Marisa Vorraber. **Educação popular hoje**. ed. Loiola, São Paulo, 1998. p.63-97.

---

# O DESAFIO DA CONSTRUÇÃO COLETIVA DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Milene Kinlliane Silva de Oliveira – graduanda de Pedagogia (UECE)

kinlliane@yahoo.com.br

Maria José de Lima - graduanda de Pedagogia (UECE)

mj-lima1988@bol.com.br

Isabel Magda Said Pierre Carneiro - Profª. Ms (IFCE)

isabelmsaid@yahoo.com.br

Maria Marina Dias Cavalcante – Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Orientadora (UECE)

marinadiasc@yahoo.com.br

## Resumo

Este ensaio aborda os desafios enfrentados na escola para elaboração do Projeto Político-Pedagógico – PPP. Apresenta achados a partir de um recorte da pesquisa intitulada: O pedagogo em espaços escolares: os desafios da relação prática profissional e formação inicial, desenvolvida no âmbito do Grupo de Estudos – Professores, Escola, Reflexão, Formação, Meio Ambiente/PERFORMA. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa cuja coleta de dados se deu por meio da observação e da entrevista semi-estruturada realizada com seis pedagogos que atuam em uma instituição pública municipal de ensino de Fortaleza. O referencial teórico apóia-se em: Gadotti (2001), Veiga (1995) entre outros. A partir dos dados coletados, percebeu-se que o PPP é revisado e socializado entre os professores anualmente somente na semana pedagógica referendando assim a participação coletiva. Por outro lado, verificou-se que o PPP nem sempre é utilizado para nortear as práticas pedagógicas dos professores na instituição processualmente no decorrer de suas atividades docentes. Esse fato provoca o entendimento de que o PPP perde a sua função no coletivo da escola tornando-se, assim, um desafio a ser enfrentado.

Palavras-chave: Projeto Político-Pedagógico; Escola; Desafios.

## Introdução

Este estudo foi desenvolvido no âmbito do Grupo de Pesquisa Docência no Ensino Superior e na Educação Básica e faz parte de uma investigação intitulada “O pedagogo em espaços escolares: quais os desafios da relação prática profissional e formação inicial?”. Assim, propomos neste estudo abordar um dos temas contemplados na temática, referentes aos desafios enfrentados na escola para elaboração do Projeto Político-Pedagógico – PPP.

O Projeto Político Pedagógico é devidamente relevante para todas as práticas exercidas em todas as instituições escolares, visto que delineia as metas a serem alcançadas em sintonia com as práticas pedagógicas. Dessa forma, é fundamental realizar reflexões sobre a construção coletiva deste documento, considerando que não se trata de planejamento de ações para sujeitos isolados ou espaços descontextualizados, mas para indivíduos que estabelecem uma rede complexa de relações não fragmentadas, em espaços multiculturais, históricos, de contexto definido. Assim, se devem traçar

---

caminhos que contemple tais necessidades a fim de que se atinja uma *práxis* educativa coerente, inovadora e comprometida com o processo de ensino-aprendizagem.

## **Metodologia**

O percurso teórico-metodológico, baseou-se na abordagem de uma pesquisa de natureza qualitativa. Optamos pelo estudo de caso e as estratégias recorridas para a coleta de dados foram: a observação participante, a entrevista semi estruturada. São três as etapas referentes à atividade de investigação: correspondem ao estudo da literatura sobre a formação de professores; a coleta de dados; e, por fim, a análise de dados, respectivamente.

Para a concretização deste trabalho a pesquisa de campo teve como *lócus* de concretização o Centro Municipal de Educação e Saúde (CMES) – Projeto Nascente; e contou a participação de seis sujeitos, pedagogos, os quais observamos e entrevistamos.

No aporte teórico recorreu-se a autores como Gadotti (2001), Veiga (1995), Lima (2002), Freire (1996), dentre outros, os quais subsidiaram a análise teórica dos dados coletados referentes ao Projeto Político Pedagógico.

## **Resultados e Discussão**

De acordo com Veiga:

O projeto político-pedagógico explicita os fundamentos teórico-metodológicos, os objetivos, o tipo de organização e as formas de implementação e avaliação da escola. As modificações que se fizerem necessárias resultam de um processo de discussão, avaliação e ajustes permanentes do projeto pedagógico (1998, p.13).

Infere-se, então, que este documento apresenta os fundamentos para as ações diretrivas da escola. Em que deve ser acolhido às necessidades educacionais do educando, como também, proporcionar a integração com a comunidade do contexto a qual está inserida.

O Projeto Político-Pedagógico da escola (PPP) é o documento que norteia o trabalho pedagógico da comunidade escolar o qual deve ser elaborado coletivamente pela comunidade escolar e pela local. Essa idéia de projeto enquanto ação “está ligada a dois componentes essenciais: a questão educativa e o trabalho realizado em conjunto. Essa ação ou grupo de ações possibilitam as tomadas de decisão e a condução de atividades definidas na escola” (LIMA, 2002, p.47).

A obrigatoriedade do Projeto Político-Pedagógico tornou-se mais evidente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB 9394/96). O artigo 12 dessa lei dá ao

---

estabelecimento de ensino a incumbência de elaborar o seu projeto pedagógico e os artigos 13 e 14 apontam para os professores, supervisores e orientadores a responsabilidade de participar da elaboração desse projeto.

No Projeto Nascente, o PPP foi elaborado em 2004 e é atualizado, anualmente, na semana pedagógica, com a participação da direção, dos professores, dos coordenadores, dos funcionários, dos alunos e seus pais, e líderes comunitários a fim de discutir os aspectos positivos e negativos do que foi realizado no ano anterior e o que precisa ser melhorado para o ano subsequente. A fala a seguir ilustra esse entendimento e a prática da construção desse documento na escola:

A proposta pedagógica ela tem que ser construída com todos os segmentos da comunidade escolar, pais, professores, alunos. O primeiro que foi feito, eu não participei na época, mas geralmente aproveitamos a semana pedagógica. É feita entrevistas com os pais, saímos na comunidade pra construir o documento. Agora nesse ano ele está sendo reformulado, foi feito do mesmo jeito, os professores junto com funcionários, com os pais. Os pais vieram à escola na semana pedagógica e foi feita toda essa reformulação do projeto pedagógico. Tiveram entrevistas com funcionários, toda uma assembleia com os pais, houve o levantamento de dados com os professores. Todo mundo participa da construção do projeto pedagógico.

Como podemos perceber, há uma preocupação em atualizar o Projeto Político-Pedagógico da instituição devido à seleção de novos professores que acontece anualmente. É, portanto, na Semana Pedagógica da Escola que é feita a socialização e reformulação dele. Contudo, se houve conhecimento sobre a proposta do PPP foi de maneira superficial por parte de alguns professores da escola. Atente para as afirmações a seguir da professora entrevistada:

Conheço um pouco, porque eu não participei da semana pedagógica, eu entrei depois da semana e eu tive contato com essa proposta agora a alguns meses atrás quando eu fui fazer um trabalho da faculdade aí eu peguei a proposta daqui. Se eu tivesse participado porque a gente estuda que o professor deve participar dessa elaboração, perceber o que a comunidade precisa então eu acho muito bom, mas eu não posso dizer que foi bom para mim por que eu não participei e acho que faz falta porque quando temos contato com a realidade do local, participamos dessa construção, fica uma coisa mais interna, a gente consegue absorver mais, eu acho importante.

O desconhecimento da proposta pedagógica da escola resulta certa preocupação, pois os professores devem estar cientes de quais são as finalidades da escola, como as atividades devem ser conduzidas, o que norteará o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

---

Talvez essa constante mudança de professores estagiários que logo assumem uma turma não dê conta de tamanha responsabilidade, ou simplesmente desconsideram a importância de não somente estar a par do projeto como também participar efetivamente de sua produção.

Na fala da entrevistada, a qual se mencionou ainda pouco, podemos encontrar situações em que estão presentes os desafios relacionados ao processo de trabalho docente, ora para conservação, isto é, para a rotina; ora para subversão, na tentativa de orientar a construção de novo *habitus* que configura o sistema de normas organizadoras do campo pedagógico. São desafios que constituem estratégias pelas quais o estatuto da profissão pedagogo se constrói.

A intenção de anualmente repensar e reconstruir o PPP da escola Projeto Nascente é uma ação importante e nos faz recordar Gadotti (2001) quando afirma que este documento é muito peculiar de cada escola e que deve ser organizado coletivamente, com o auxílio de uma gestão democrática, entre comunidade interna e externa à escola. Esta preocupação está nítida nos discursos dos entrevistados. Porém, seria interessante pensar em formas de como incluir todos na participação, principalmente os professores estagiários, durante o processo de elaboração do PPP da escola ou pelo menos proporcionar e incentivar o reconhecimento da proposta pedagógica por todos. Essa perspectiva pressupõe a necessidade de se desenvolver a gestão democrática na escola, determinada pela descentralização do ensino, a crescente democratização da escola e a autonomia na gestão (LUCK, 2008). Porém sua efetivação na escola ainda é um desafio.

Há a necessidade da participação de todos, profissionais da educação, alunos, familiares, para a construção de diretrizes, atividades condizentes com as necessidades da comunidade. Pensar em que tipo de aluno pretende-se formar é importante, pois se apresenta como o principal objetivo que a escola almeja. Então, todos devem agir em consonância em prol desse objetivo e isso deve ser tratado, discutido na elaboração do PPP. Afinal, este representa e expressa oficialmente por escrito quais os princípios, os anseios e as necessidades da instituição escolar.

Apesar de se observar que na fala de algumas educadoras acerca da participação da comunidade na elaboração do PPP não há uma preocupação maior em trazer a comunidade para discutir, propor cotidianamente indicando, assim, compromisso e sentimento de pertença às decisões da escola. Pois, o projeto pedagógico é um norte e as práticas educativas cotidianas são pensadas e realizadas a partir dele, então, é necessário desenvolver um ambiente propício para incentivar a comunidade abrangente a ser partícipe da proposta da escola.

Em referência ao relacionamento entre escola e comunidade, percebe-se que há certa fraqueza nessa relação. Pode-se constatar tal afirmação a partir da seguinte fala: “Eu acho que ela é boa, mas podia ser melhor. Eu acho que o contato aqui com a família poderia ser mais intensivo de reuniões, não só para eles virem buscar notas [...]”.

---

Podemos observar essa relação existente entre a escola e a comunidade nos depoimentos seguintes:

Acredito assim que é uma relação muito boa, a escola é aberta, todo sábado, domingo tem família na escola. Então, para a comunidade mesmo participar, tem curso, atividade, é uma escola que eu vejo muito aberta, a tarde tem o projeto mais educação, mas seria para os alunos.

À tarde na semana, no sábado à tarde e no domingo é o “Família na Escola”. Projeto assim que é aberta a comunidade, corte de cabelo, curso para a comunidade mesmo.

As professoras entendem este relacionamento como apenas disponibilidade da escola para eventuais atividades que a comunidade necessita. Não é que o problema seja a cessão do ambiente escolar, mas sim ao fato de não se entender a participação dos pais e outros responsáveis na efetiva realização das atividades curriculares da escola. Além de buscar as notas dos filhos, como citado anteriormente por uma das entrevistadas, deve-se realmente repensar como estabelecer uma real e significativa atuação da comunidade na escola.

Porém, em outro aspecto, a escola Projeto Nascente mostra-se bastante receptiva aos pais para conversas. Há uma abertura para que os pais, ou outros responsáveis, tenham conhecimento sobre o desenvolvimento da criança nas atividades escolares. O que não pode passar despercebido. Até porque a partir dessa abertura pode-se ampliá-la para além de notas e indisciplina, superando a concepção dos pais como meros espectadores para atores também. Atores no sentido de auxiliar no processo de aprendizagem de seus filhos, na realização das atividades da escola.

De maneira bem participativa, em ambas as partes, tentamos proporcionar esse acesso tanto de um pai de aluno como de uma pessoa que não tem um vínculo direto com a escola, mas que precisa de um serviço nosso, que precisa da nossa ajuda. Então, tentamos transformar as relações mais acessíveis. Não tem aquela história de “a sala da coordenação”, que você tem que apertar a campainha ou marcar um horário. Não, você chega e se for preciso conversar com pai de aluno, conversamos. [...] As paredes não impedem mesmo sendo ali um espaço específico, um local X, mas ali não impede que as relações possam acontecer, as conversas possam acontecer [...].

A forte relação entre a direção, a coordenação e os professores também é percebida pela fala da diretora da escola: “Acho que o grande diferencial dessa escola é a construção coletiva e o clima da escola. O clima inclusivo, todas as pessoas são muito valorosas, desde o nosso porteiro até a nossa direção, todos são importantes [...]”.

Dessa fala, podemos afirmar que, quando a escola desenvolve um trabalho coletivo seus objetivos são de fato alcançados; constituindo-se em um suporte e guia para práticas pedagógicas mais

---

afetivas e humanas. Promovem, assim, não só o ensino e a aprendizagem, mas também o desenvolvimento das pessoas que delas participam.

Nessa perspectiva, a escola não é só estrutura física. Há também pessoas que preenchem e dão-lhe vida: profissionais de diferentes áreas, funcionários, alunos, comunidade. Ela deve estar aberta. Sem precisar estender funções que muitas vezes são de outras instâncias sociais, mas permitir a construção de um currículo escolar com todos que fazem parte dela direta ou indiretamente, focalizando no processo de disseminação e construção do ensino-aprendizagem. Não é uma tarefa fácil realizar essa mobilização, requer dedicação e compromisso de todos.

Vale salientar que a escola é um todo e que o aprendizado acontece em todos os âmbitos escolares. Freire (1996) traz essa questão na seguinte assertiva: “É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado.” (p.49) Todos os acontecimentos da escola, todas as pessoas que dela fazem parte contribuem positivamente, ou negativamente para a formação do grupo de forma geral: alunos, professores, direção, funcionários, familiares. Por isso, a importância de se valorizar os aprendizados que estão além das quatro paredes da sala de aula.

É a partir dessas tentativas de abertura para a participação da comunidade escolar e fora dela que se pode gerar um ambiente com caráter coletivo desde a participação na elaboração do PPP da escola como nas práticas educativas cotidianas. A escola se faz todo dia e todos, gestão, professores, funcionários, pais, comunidade, são responsáveis pela formação dos futuros cidadãos comprometidos com a sociedade.

Vale salientar e reforçar que “a construção do projeto político-pedagógico pela escola é a possibilidade de criação da sua identidade na busca dos seus rumos, devendo fundamentar-se pelas relações democráticas entre os seus atores” (LACERDA, 2004, p. 49) além de ser um mecanismo de transformação de prática educativas desenvolvido, estruturado, articulado de maneira dialética.

### **Considerações gerais**

A escola caminha nesse sentido; demonstra ter iniciativas que promovem a participação de todos da escola e ao redor desta para a revisão anual do PPP proporcionando, assim, uma construção coletiva e democrática. Apenas, salientamos a necessidade de reforçar a utilização permanente e revisão cotidiana deste documento cotidianamente a fim de que as práticas educativas da escola sejam coerentes com o que se destaca no projeto político pedagógico.

Em linhas gerais, há um esforço na escola Projeto Nascente em integrar a comunidade interna e externa à escola em suas atividades e processos, como no desenvolvimento do PPP, no entanto, a construção verdadeiramente coletiva deste, que valorize integralmente seu planejamento de maneira democrática e estimulante, ainda apresenta-se como um desafio a ser suplantado. Visto que a referida

---

instituição ainda não demonstra explicitamente a participação dos professores efetivos ou/e os estagiários, bem como tornar um compromisso de todos os profissionais da educação que nela atuam, a leitura, a discussão e a efetivação da proposta da escola, mesmo para os professores estagiários que a integram frequentemente, em virtude da substituição de docentes.

Salienta-se também a participação dos pais alunos e comunidade local, por meio de representantes, considerando que tal interação entre escola e comunidade não se restringe em disponibilizar assistência, mas torná-la como elemento agente ativo na transformação dos trabalhos pedagógicos.

Apesar de o PPP ser revisto atualizado anualmente na escola observada deve-se levar em consideração que ele deve ser utilizado de forma continua a fim de as ações educativas da escola serem revistas e discutidas.

E para isso é imprescindível chamar a comunidade externa à escola para que de fato participe das atividades e que envolvam o corpo discente, afinal, o interesse primordial é a formação destes em cidadãos conscientes, participativos e comprometidos com a realidade social que nos cerca.

## Referências

- ALMEIDA, Ana Maria Bezerra de; LIMA, Maria Socorro Lucena; SILVA, Silvina Pimentel. **Dialogando com a escola:** reflexões do estágio e ação docente nos cursos de formação de professores. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.
- BRASIL. Leis e Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9394/96, de 20/12/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União.** Brasília, ano134, n. 248, p. 27833-27841, dez. 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, Moacir projeto político pedagógico da escola: fundamentos para sua realização In: GADOTTI e Romão José Eustáquio (Orgs). **Autonomia da escola:** princípios e propostas, 4<sup>a</sup> edição, são Paulo; Cortez, 2001.
- LACERDA, Cecília Rosa. **Projeto político-pedagógico:** construção, pesquisa e avaliação. Fortaleza: Gráfica, 2004.
- LUCK, Eloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional.** 3<sup>a</sup> ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- VEIGA, Ilma Passos A. Veiga (org.). **Projeto político-pedagógico da escola:** uma construção possível. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. **Escola:** espaço do projeto-político. Campinas, SP: Papirus, 1998

---

# **ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GESTÃO EDUCACIONAL I: UMA EXPERIÊNCIA NA ESCOLA PÚBLICA**

**EDILZAR LOPES DA CUNHA**

Mestre em educação - UEPB

[edilazir@terra.com.br](mailto:edilazir@terra.com.br)

**DÉBORA GOMES DO RÊGO**

Graduanda em pedagogia - UEPB

[deborabq0@hotmail.com](mailto:deborabq0@hotmail.com)

**DENIZE DA SILVA DIAS CRUZ**

Graduanda em pedagogia – UEPB

[denizinha\\_hta@hotmail.com](mailto:denizinha_hta@hotmail.com)

## **1. INTRODUÇÃO**

Este trabalho contém o relato das experiências do primeiro Estágio Supervisionado de Gestão Educacional I componente obrigatório do novo currículo do Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba.

O estágio foi desenvolvido através da observação de duas escolas públicas do estado da Paraíba, tendo como objetivo analisar e refletir o paradigma da gestão escolar tendo como foco o trabalho participativo, eixo da gestão democrática. Buscamos também, fazer uma comparação entre as duas escolas públicas pesquisadas, pretendendo com este estudo apresentar as dificuldades e nossa primeira experiência profissional nas escolas-campo de estágio.

Fazemos também uma relação entre os conhecimentos adquiridos nas disciplinas estudadas no curso de Pedagogia com a verdadeira realidade das escolas para que possamos formar práticas educativas significativas e assim contribuir para a nossa formação acadêmica.

---

## **2. ANÁLISE DIAGNÓSTICA DO CAMPO DE ESTÁGIO**

Ao comparar as duas escolas percebemos que existe uma diferença considerável de uma para a outra em relação aos aspectos físicos, pedagógicos, de gestão, entre outros. Também está sendo considerado que em uma das escolas tivemos mais acesso a suas instalações e maior assistência da gestão, por isso alguns dados são mais específicos.

### **2.1 Identificação das instituições**

Uma das instituições observadas foi Escola Municipal de Ensino Fundamental Estanislau Eloy, situada na Rua Manoel Alexandre Filho, no Bairro Bela vista na Cidade de Remígio – PB, tendo como ponto de referência a Creche Municipal e a torre da Claro.

A referida escola foi construída pela necessidade de uma instituição escolar no município, já que este não possuía. A escola recebeu o nome Estanislau Eloy em homenagem ao vice-prefeito Estanislau Eloy eleito na década de 60. Hoje a escola possui em média 800 alunos e 30 professores (todos efetivos). É a única escola municipal da cidade que contém o Ensino Fundamental I e II.

A outra instituição observada foi a Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Inácio, bastante conhecida e fundida no meio estudantil e comunitário. Fica situada na Rua Padre Antônio Palmeira, no Bairro Novo da cidade de Boqueirão-PB, tendo como ponto de referência a Prefeitura Municipal, O CEFAR (Centro de Formação Artística) e a Policlínica Municipal.

A escola recebeu esse nome devido a uma homenagem do Padre Antônio Palmeira ao pároco de Cabaceiras-PB, Padre Inácio que contribuiu para a fundação da escola na década de 60.

### **2.2 Estrutura física**

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Estanislau Eloy, possui uma estrutura física razoável, apenas está precisando de alguns reparos básicos. A distribuição do espaço físico conta com:

- Sala da Diretoria conjugada com a Secretaria;
- Treze salas de aulas;
- Uma biblioteca;

- 
- Dois banheiros;
  - Sala de professores;
  - Uma cozinha;

Em relação à Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Inácio, seu espaço físico é de tamanho regular, com cômodos adequados às finalidades desta instituição educacional. A referida escola dispõe de:

- Sala de diretoria (conjugada com a sala dos professores)
- Sala de secretaria conjugada com dispensa;
- Sete banheiros;
- Oito salas de aula;
- Sala de Informática;
- Sala de Leitura;
- Auditório (hoje funcionando como sala de aula);
- Cozinha conjugada com dispensa;
- Quadra esportiva (descoberta)

### **2.3 Equipamentos do estabelecimento**

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Estanislau Eloy dispõe de:

- Um televisor
- Um aparelho DVD
- Três micros sisters
- Um data show
- Um retroprojetor
- Um computador
- Uma maquina de datilografar
- Cinco filtros d'água
- Um liquidificador
- Uma geladeira
- Um fogão

---

Já a Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Inácio dispõe de materiais que utilizados corretamente podem servir como um ótimo suporte educacional. São estes:

- Dois televisores;
- Uma geladeira;
- Um freezer;
- Dois fogões;
- Dois filtros;
- Um liquidificador comum;
- Um liquidificador industrial ;
- Dois DVD's;
- Um Data Show;
- Um Retroprojetor;
- Um Aparelho de som;
- Doze computadores, (sendo 10 de uso da sala de informática e 2 de uso da secretaria e diretoria).
- Dois aparelhos ar-condicionados, sendo um usado na sala de informática e um na sala de leitura.

## 2.4 Recursos materiais

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Estanislau Eloy dispõe de um grande acervo de material pedagógico, do qual é pouco utilizado pelos professores e geralmente é dado para as crianças brincarem quando estão sem aula. Entre eles destacamos:

- Jogos educativos (brinquedos de madeira, blocos lógicos, quebra-cabeças)
- Material para estudo do corpo humano
- Globos terrestres
- Mapas
- Livros
- Revistas

---

Enquanto isso, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Inácio dispõe de materiais bastante diversos, que poderiam ser utilizados freqüentemente pelos professores para tornar a aula mais dinâmica e atrair a atenção dos alunos, mas que em sua maioria ficam guardados em uma estante que poucas vezes é aberta, fazendo com que os materiais não sejam aproveitados pedagogicamente como poderiam. Esses materiais são:

- Jogos pedagógicos;
- Livros;
- Revistas Nova Escola;
- Cartazes Pedagógicos;
- Jornal da Paraíba (Assinatura);
- Álbum seriado – Ministério da Saúde;
- Calendários da Editora Abril;
- Livros de Literatura Infantil;
- Quadro de avisos;
- PCN's (Os professores possuem a coleção de PCN's)

### **3. ANALISE TEÓRICA DA GESTÃO ESCOLAR DE CADA INSTITUIÇÃO**

Quando refletimos sobre o estágio em cada escola, notamos que na E.M.E.F Estanislau Eloy a gestão é um tanto centralizada, já que a maioria dos problemas que acontecem na escola a diretora resolve, ou tenta resolver, sem consultar a equipe técnica e os demais funcionários. Isso foi um fato que nos prejudicou muito já que a única que nos dava assistência era a diretora.

Nenhuma das vice-diretoras tinha abertura para se posicionar diante das situações, já que a gestão centralizadora e o comodismo não as permitiam. Sabemos que a gestão democrática deve ser um marco da escola conforme afirma HORA:

*Há, então, uma exigência ao administrador-educador de que ele compreenda a dimensão política de sua relação administrativa respaldada na ação participativa, rompendo com a rotina alienada do mando impessoal e racionalização da burocracia que permeia a dominação das*

---

*organizações modernas. É a recuperação urgente do papel do diretor-educador na liderança do processo educativo. (p. 49, 2007)*

Na E.M.E.F Padre Inácio a gestão é um tanto mais aberta às sugestões, já que tudo o que ocorre ou vai ocorrer é comunicado previamente a todos os funcionários, já que a gestora reconhece que todos os funcionários da escola interferem diretamente no funcionamento da mesma, considerando muito importante a opinião de todos, pois muitas vezes os funcionários do apoio percebem fatos relacionados aos alunos que nem mesmo os professores que convivem diariamente na sala de aula com eles percebem.

#### **4. ESTRUTURA ORGANIZACIONAL E FUNCIONAL DA ESCOLA**

##### **4.1 PLANEJAMENTO ESCOLAR**

O planejamento escolar das duas escolas analisadas é realizado mensalmente por meio de reuniões com todo o corpo docente, juntamente com as supervisoras e a gestora escolar. O planejamento é um dos poucos momentos em que os professores podem conversar com a gestora e a equipe técnica sobre os problemas que estão ocorrendo dentro e fora da sala de aula, possibilitando que todos dêem sugestões para solucionar esses problemas.

##### **4.2 RELACIONAMENTO INTRA-ESCOLAR**

O relacionamento dentro de ambas as escolas é razoavelmente agradável, pois os funcionários em sua maioria fazem seu trabalho e não interferem negativamente nem atrapalham o trabalho dos outros. Além disso, todos se respeitam e se ajudam quando é possível e necessário ou quando há oportunidade para que isso ocorra. Conforme LÜCK:

*O processo educacional se assenta sobre o relacionamento de pessoas, orientado por uma concepção de ação conjunta e interativa. (p. 98, 2008)*

##### **4.3 RELAÇÃO ESCOLA-COMUNIDADE**

A relação entre escola e comunidade nas duas escolas pesquisadas, se dá por meio das reuniões de pais e mestres, reuniões de Conselho, comemorações e datas comemorativas. Só na E.M.E.F Padre Inácio que ainda realiza-se Jogos Internos e Feiras de Ciências e são abertos à

---

comunidade. E também só nessa mesma escola, há uma associação de pais e mestres que colabora razoavelmente com a escola, que entra em acordo com HORA:

*A necessidade de promover a articulação entre a escola e a comunidade a que serve é fundamental. O entendimento de que a escola não é um órgão isolado do contexto global de que faz parte, deve estar presente no processo de organização de modo que as ações a serem desenvolvidas estejam voltadas para as necessidades comunitárias.* (p. 59, 2007)

#### **4.4 SISTEMA DE AVALIAÇÃO**

Na E.M.E.F Estanislau Eloy não tivemos acesso a como se dar a forma de avaliação dos alunos. Com o pouco acesso que a diretora nos deu foi impossível ter alguma conversa com os professores sobre o assunto.

Enquanto que na E.M.E.F Padre Inácio vimos que os professores em parceria com a escola avaliam os alunos por meio de forma contínua, objetivando-se assim um melhor nível de ensino e uma aprendizagem mais significativa, conforme OLIVEIRA e ROSAR:

*Na unidade escolar básica, é o professor que julga o aluno mediante a nota, participa dos Conselhos de Classe em que o destino do aluno é julgado, define o Programa do Curso nos limites prescritos, prepara o sistema de provas ou exames. Para cumprir essa função, ele é inspecionado, por esse papel de instrumento de reprodução e exclusão.* (p. 15, 2008)

#### **4.5 PROGRAMAS DAS ESCOLAS**

As referidas escolas são beneficiadas com os seguintes programas:

- Merenda escolar;
- Bolsa Família;
- Educação de Jovens e Adultos;
- Conselho Escolar (apenas na Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Inácio);
- FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação;
- DDE – Dinheiro Direto na Escola;

---

No período noturno, as escolas contam com o programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA), que é uma parceria do Governo Federal com a Secretaria de Municipal de Educação (SEDUC) e na E.M.E.F Estanislau Eloy ainda acrescenta os programas SE Liga e Acelera. Ambos visando erradicar o analfabetismo, visto que os dados estatísticos são alarmantes no tocante ao analfabetismo no Brasil e especialmente na Paraíba.

Cabe-nos ressaltar que o EJA atende a vários pais de alunos destes estabelecimentos de ensino, o que é um ponto relevante para as escolas, considerando que a educação nos dias de hoje é como um alimento que todos necessitam para crescer.

#### 4.5.1 CONSELHO ESCOLAR

O Conselho Escolar da Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Inácio, foi criado no ano de 2003, sendo este composto pelos seguintes representantes:

- Presidente
- Diretora
- Tesoureira (A tesoureira é a diretora da escola)
- Secretário
- Representante dos professores;
- Representante dos funcionários;
- Representante dos pais;
- Representante da comunidade;
- Representante dos alunos (O representante geralmente é do turno da noite, já que se exige que este seja maior de idade.)

Os membros desse conselho são escolhidos pelos funcionários, pais, alunos, professores e pessoas da comunidade, através do voto direto.

Os recursos provenientes do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) chegam anualmente para a escola. Esses recursos são gastos na compra de material permanente e de custeio, sendo destinado 40% à compra de material permanente e 60% à compra de material de custeio. A ultima vez que a escola recebeu os recursos do FNDE foi em 28 de Dezembro de 2009, numa quantia de R\$ 13.000,00.

Segundo a gestora da E.M.E.F. Estanislau Eloy, a escola não tem nenhum conselho de classe, e não possui mobilização da comunidade para participar da escola, o que nos mostra mais

---

uma vez que a realidade da escola está diferente do que estudamos na parte teórica. Veiga (1998, p.113-114) afirma que:

“(...) tornam-se relevantes as discussões sobre a estrutura organizacional da escola, geralmente composta pelos Conselhos de Classe, que condicionam tanto sua configuração interna, como o estilo de interações que estabelece com a comunidade. Existem, ainda, institucionalizadas ou não na escola, outras instâncias de ação colegiada, tais como: a Associação de Pais e Mestres (APM) e o Grêmio estudantil. São instituições auxiliares para o aprimoramento do processo educativo.

#### 4.8 QUADRO FUNCIONAL

No que diz respeito ao quadro funcional das duas escolas, a E.M.E.F. Estanislau Eloy, a maioria dos professores e funcionários são efetivos, já que houve um concurso público no Município de Remígio-PB a pouco mais de um ano. Já na E.M.E.F. Padre Inácio, a maioria dos funcionários são contratados, pois faz mais de 10 anos que não foi realizado concurso no município de Boqueirão-PB.

### 5. PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Em relação aos Projetos Político-Pedagógicos de cada escola, vimos que, geralmente, são feitos para cumprir as leis burocráticas do ensino e não para dar um rumo à orientação escolar. Em ambas as escolas, fomos informados que o PPP estava em construção e que não poderíamos ter acesso. Na Escola Padre Inácio a situação é mais delicada ainda, já que a gestora mencionou que o PPP está com a professora que está o construindo, significando isso que esse documento não está sendo construído coletivamente e muito menos com a contribuição da comunidade.

Segundo Veiga (1998,p.9):

“O projeto pedagógico exige profunda reflexão sobre as finalidades da escola, (...) formas operacionais e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos com o processo educativo. (...) Ele precisa ser concebido com base nas diferenças existentes entre seus autores, sejam eles professores, equipe técnico-administrativa, pais, alunos e representantes da comunidade local. É, portanto, fruto de reflexão e investigação.”

---

Contudo, nas instituições das quais fomos, PPP é construído por um ou dois professores juntamente com a gestora, sem qualquer participação de todo o corpo docente ou da comunidade escolar (pais, alunos).

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar essas duas escolas públicas concluímos que vimos o quanto se difere a realidade educacional das teorias das quais estamos em constante contato no nosso curso de Licenciatura em Pedagogia e vemos como seriam úteis essas teorias se fossem trabalhadas adequadamente.

Mesmo em pouco tempo, pudemos perceber as dificuldades encontradas em administrar uma escola, em lidar com os alunos de mais variados comportamentos e dificuldades. A necessidade de pessoas que trabalhem coletivamente para que aconteça um trabalho de qualidade dentro da escola, para que realmente se consiga mudar algo na vida daquelas crianças e adolescentes. Para que não continuem com a visão de que escola não serve para nada, que vão apenas para perder tempo, como muitas vezes vimos alunos (as) falarem isso.

Sofremos com o preconceito de gestores e funcionários que, talvez por medo, receio não nos davam as informações da escola, nos travavam mal e até nos ignoravam. Isso mostra que quando se tem algo a se esconder é melhor manter que os ameaça longe.

Mesmo assim, encontramos pessoas realmente engajadas nesse trabalho com desejo de mudança e de uma melhor educação, que procuravam fazer um trabalho participativo dar o máximo de si na escola e pela escola, incentivando também a participação dos demais funcionários numa busca pela descentralização do poder, que não é o bastante, mas é o começo de uma mudança positiva.

Percebemos a importância de estarmos em contato com essa realidade para que possamos ir construindo as nossas próprias idéias já que serão nessas escolas de rede pública que futuramente iremos ensinar. Foi mais um complemento para nossa formação acadêmica e um os mais importantes, pois vivemos experiências que não aprenderíamos em nenhuma sala de universidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

HORA, Dinair Leal da. **Gestão democrática na escola: Artes e ofícios da participação coletiva.** 14. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007. 144 p., (Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico.) ISBN 85-308-0287-X.

- 
- LÜCK, Heloísa. **Gestão Educacional: uma questão paradigmática**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. 120 p., (Série Cadernos de Gestão.) ISBN 978-85-326-3296-8.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Félix. **Política e Gestão da Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- VEIGA, I. P. A. e RESENDE, L. M. G. Perspectiva para reflexão em torno do projeto político pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 1998

## **O PLANEJAMENTO COMO ELEMENTO NORTEADOR DA PRÁTICA DOCENTE**

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN/CAMEAM

Francicleide Cesário de Oliveira FONTES

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN/CAMEAM

Maria Gislânia BENTO

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN/CAMEAM

**RESUMO:** O presente artigo é fruto da proposta do Projeto de pesquisa e extensão “Planejamento de ensino e canto popular: possibilidades didático-pedagógicas em sala de aula”, vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Planejamento do Processo Ensino-aprendizagem (GEPPE) do Departamento de Educação/DE do Campus Avançado Profª Maria Elisa de Albuquerque Maia/CAMEAM da Universidade do Estado do Rio grande do Norte/UERN, que vem sendo desenvolvido desde o mês de abril do corrente ano. O referido projeto vem se efetivando assumindo um trabalho de caráter didático-pedagógico que atende as necessidades postas pela realidade das escolas campo de pesquisa dos alunos/estagiários do curso de Pedagogia. Nesse sentido, o planejamento de ensino se constitui objeto de estudo, uma vez que o canto popular é refletido como categoria de análise nas salas de aulas. Aqui, enfatizamos que investigamos o planejamento de ações vinculadas à pesquisa, extensão e o ensino, envolvendo o canto popular como conteúdo e atividade didático-pedagógica. Para a realização deste trabalho nos respaldamos teoricamente nos estudos de Libâneo, (1992); Rodrigues, (2000); Vasconcellos, (2000); Haidt, (2002); Gandin & Cruz, (2009), dentre outros teóricos que estudam o planejamento das ações didático-pedagógicas. Além disso, por meio do referido projeto, fizemos uso de observações da prática docente de duas professoras, as quais estão inseridas no referido projeto, bem como analisamos os planos de aula das aulas observadas. Vale salientar que as aulas planejadas para as observações tinham a música como conteúdo, pois o nosso objetivo era realizar, com as referidas professoras, um diagnóstico do planejamento e execução das atividades em sala de aula envolvendo a música tanto como conteúdo como ferramenta didático-

---

pedagógica. Mediante as análises e estudos realizados constatamos a importância do planejamento, sendo este uma necessidade constante nas atividades cotidianas de sala de aula, tendo em vista que tem a função de previsão, organização, sistematização, reflexão na e sobre a ação, tomada de decisões, visando garantir o resultado de uma ação. No entanto, percebemos que as docentes observadas têm dificuldades de realizar a sistematização do planejamento envolvendo a música como uma possibilidade didático-pedagógica em sala de aula, bem como de executá-lo.

**PALAVRAS-CHAVES:** Planejamento. Prática docente. Ensino-aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A ação de planejar faz parte da história do homem. Todas suas ações desde as mais simples até as mais complexas na tentativa de melhorar e transformar suas vidas ou das pessoas que o cercam mesmo que não estejam necessariamente registrados de forma técnica, estão sendo planejadas.

O planejamento é, então, uma ação humana, visto que, desde que o homem descobriu a capacidade de pensar antes de agir, percebeu que uma ação pensada é uma ação planejada, sob controle. Assim, planejar e pensar são atos que agem concomitantemente, pois nas nossas ações diárias, quando pensamos em formas de atender aos nossos objetivos estamos planejando, sem necessariamente fazer um registro de forma técnica das ações a serem realizadas para chegar a um determinado objetivo.

Desse modo, o planejamento é uma necessidade constante em todas as áreas da atividade humana, principalmente na complexidade organizacional da sociedade contemporânea. O planejamento é um processo que está inserido em vários setores da vida social, e por isso exige sistematização, reflexão, organização, previsão, decisão, visando garantir o resultado de uma ação, seja esta em nível micro ou macro.

A idéia de planejamento não deve estar fora do contexto escolar, visto que o mesmo é uma importantíssima ferramenta para organizar e subsidiar o trabalho da escola e do professor.

Nesse sentido, o planejamento é de suma importância para o processo de ensino-aprendizagem, haja vista que este tem intenções, revela o que se deseja realizar e o que se pretende atingir, sendo, portanto, um ato político-pedagógico, que implica pensar a ação docente, refletir sobre os objetivos, procedimentos-metodológicos, conteúdos e avaliação do aluno como também do professor.

Sendo assim, a ação docente deve sempre ser planejada, e nesse caso levando em consideração a coerência entre as atividades planejadas que serão desenvolvidas e o que o professor de fato realiza com os alunos bem como a aprendizagem que este pretende proporcionar a eles. Com base nesta lógica o planejamento deve focar a íntima relação existente entre o ensino e a aprendizagem como um processo. E nesse contexto, deve ser considerado como um elemento norteador da prática docente.

---

## 1-CONCEPÇÕES DE PLANEJAMENTO

O planejamento é uma ação que está presente na vida do homem desde o início da história da evolução humana, ou seja, desde que este se descobre como um ser pensante e que passa a exercer ações de intervenção, com um direcionamento a um determinado fim, momento esse, em que “os homens iniciam a produção dos seus meios de vida”. Marx, (apud, VASCONCELLLOS, 2000, p. 64).

Assim, o homem passa a perceber que pode pensar antes de praticar determinadas ações. Com isso faz-se necessário considerar a importância de sua utilização nas diferentes áreas de atuação profissional como uma atividade constante e nos diversos setores da sociedade, seja nas questões sociais, econômicas, educacionais, políticas e culturais. Mas aqui procuraremos abordar as concepções de planejamento na visão de diferentes autores que mostram a relevância deste para o cotidiano escolar.

A princípio o planejamento era utilizado pelas pessoas, sem que estas percebessem a sua importância, porém com o desenvolvimento socioeconômico da sociedade este se tornou uma necessidade nos diversos setores. E nas escolas ele também passou a fazer parte, primeiramente como forma de controlar as ações pedagógicas dos professores. Atualmente, o planejamento já não exerce a mesma função no cotidiano escolar, tendo em vista que passou a constituir um instrumento indispensável, servindo de subsídio para a organização, análise, reflexão e execução do trabalho do professor (CASTRO, TUCUNDUVA, HANS, 2010), a fim de buscar condições, prever e estabelecer alternativas e estratégias visando superar as dificuldades como também alcançar os objetivos almejados.

Considerando a importância do ato de planejar no cotidiano escolar, como elemento norteador da prática docente, sendo utilizado como um processo de antecipação e tomada de decisões, visando buscar a eficiência da ação do professor, muitos teóricos passam a desenvolver estudos, mostram a importância do planejamento e a forma como este deve ser concebido.

Padilha (2006) afirma que o planejamento é uma atividade intimamente ligada a educação porque possui características que são intrínsecas aos contextos escolares como, por exemplo, as de:

[...] evitar o improviso, prever o futuro, de estabelecer caminhos que podem nortear mais apropriadamente a execução da ação educativa, especialmente quando garantida a socialização do ato de planejar, que deve prever o acompanhamento e a avaliação da própria ação. (PADILHA, 2006, p.45)

Desse modo, a autora comprehende o planejamento como uma ação intencional, de caráter político, de tomada de decisões, que visa dar respostas, estabelecer meios e fins com vista a atender objetivos previstos.

Nesse sentido, Libâneo (1992, p.221), entende que o planejamento escolar é

[...] uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo

---

de ensino. O planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à intervenção.

O autor deixa explícito, em suas palavras, que a ação docente não pode ser isenta do ato de planejar, visto que, é a partir desta ação que se busca refletir organizar e programar a prática cotidiana de sala de aula. E é com base nessas ações, que o planejar se constitui como um processo do antes e durante o acompanhamento da ação do docente, visando “uma busca de equilíbrio entre meios e fins, entre recursos e objetivos”, na busca da melhoria do funcionamento do processo de ensino-aprendizagem a cada dia do ano, porque o processo de planejamento não ocorre em um único momento do ano, já que “a realidade educacional é dinâmica. Os problemas, as reivindicações não têm hora para se manifestarem.” Por isso há a necessidade de se planejar cotidianamente. Sobrinho (apud PADILHA, 2006, p. 30).

Nessa mesma linha de raciocínio, Vasconcellos (2000, p. 80), concebe o planejamento como “um processo contínuo e dinâmico, de reflexão, tomada de decisão, colocação em prática e acompanhamento”, pois “enquanto processo ele é permanente”.

Fusari (2000) vem mostrar que o planejamento não é uma ação neutra ou abstrata e que não pode ser visto de forma isolada do contexto escolar e social, além disso, é importante que leve em consideração as aspirações dos alunos, que são os sujeitos da aprendizagem. Por isso, deve ser compreendido como um processo que envolve a:

[...] atuação concreta dos educadores no cotidiano do seu trabalho pedagógico, envolvendo todas as suas ações e situações, o tempo todo, envolvendo a permanente interação entre os educadores e entre os próprios educandos. Fusari, 1989 (apud FUSARI, 2000)

Rodrigues (2000, p. 54) ao compreender a importância do planejamento na prática educativa, diz que “planejar é a constante busca de aliar o ‘para quê’ ao ‘como’”. E isso é possível a partir de uma reflexão acerca da ação pedagógica com vistas a “garantir a aproximação da prática aos ideais e vice-versa”.

Nesse contexto, Gandin e Cruz (2009, p.27), acreditam que o planejamento é uma ação essencial a prática docente, vez que concebem o ato de planejar como antecipar, verificar as possibilidades e os limites bem como propor ações, modos de agir, regras e rotinas de modo que a prática se aproxime o máximo possível da realidade desejada. Por isso, afirmam que “Planejar é, de fato, definir o que queremos alcançar, verificar a que distância, na prática estamos do ideal e decidir o que se vai fazer para encurtar essa distância”

E para que isso seja possível é necessário que o professor planeje o processo de ensino-aprendizagem, isto é, antecipe as ações de forma organizada, identificando os objetivos que deseja atingir, selecionando conteúdos bem como as estratégias metodológicas adequadas ao tipo de conteúdos e objetivos almejados, de modo que todas as etapas do trabalho docente em sala de aula sejam previstas.

Seguindo este pensamento, Haidt (2002, p. 98) percebendo a importância do planejamento de ensino, ou seja, da ação didático-pedagógica, concebe-o como uma forma de “previsão das ações e procedimentos

---

que o professor vai realizar junto a seus alunos, e a organização das atividades discentes e das experiências de aprendizagem, visando atingir objetivos educacionais estabelecidos.”

Nesse sentido, o planejamento em seu aspecto didático, visa considerar e analisar as necessidades, aspirações e possibilidades dos alunos, considerando, portanto, as características peculiares destes, haja vista que o processo de planejamento é a ação de prever e organizar as atividades para estes.

Desse modo o planejamento da ação docente é um processo que envolve operações mentais como, por exemplo, analisar, refletir, decidir, selecionar, estruturar, prever e organizar tempo e as formas de agir no desenvolvimento das ações didático-pedagógicas. É, portanto, “um processo de previsão das atividades docente e discentes” (HAIDT, 2002, p. 99).

Porém, a concepção de planejamento que está arraigada na maior parte dos contextos escolares é de que este serve apenas para atender a questões burocráticas e que é uma construção mecânica e neutra. Por essa razão muitas ações docentes não são planejadas e por isso o professor não consegue estimular o aluno a participar das aulas, e este por sua vez não consegue ver significado nos conteúdos. Assim o trabalho em sala de aula muitas vezes não tem sentido e com isso o professor acaba perdendo o controle das situações didático-pedagógicas.

Partido desse pressuposto, Rodrigues (2000), alerta que enquanto o professor estiver pensando somente no “como” planejar suas aulas, o planejamento torna mecânico e neutro, pois ao planejar, se planeja para alguém que está inserido em um determinado contexto sócio-cultural, histórico, econômico e político, que tem interesses e necessidades específicas. Por isso, ao planejar é importante levar em consideração questões sobre: para quem? E para quê? Ou seja, quem são os alunos para que se estar planejando? Quais suas necessidades? Que conhecimentos já possuem? O que desejam aprender? O que se quer alcançar? O que fazer concretamente para diminuir a distância do que se quer?

Questões como essas levam o docente a uma reflexão da sua prática e o faz perceber que o planejamento é uma atitude pedagógica que deve estar inserida em todo o processo de ensino-aprendizagem desde a preparação, a realização, e o acompanhamento de toda a ação.

Estando o planejamento presente em todo o processo de ensino-aprendizagem, este se torna um instrumento de gestão do trabalho em sala de aula, visto que as ações realizadas ao longo da aula estão preparadas de forma a envolver o aluno para que este participe ativamente por meio de metodologias que visem a promoção da aprendizagem significativa, mantendo, pois, o controle de sua ação em sala de aula.

---

## 2- O PAPEL DO PLANEAMENTO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

O planejamento é uma necessidade constante em todas as atividades humanas e, constitui no trabalho docente, um elemento indispensável, pois contribui para a construção de instrumentos que facilitem a prática de uma educação escolar que tem por finalidade a aprendizagem dos alunos.

No âmbito escolar o planejamento ganha importância e torna-se necessário por ser um processo que nos auxilia na análise da realidade, a refletir sobre as condições existentes, prever as formas alternativas de ação para superar as dificuldades e alcançar os objetivos almejados. Sendo, pois, um processo mental que envolve análise reflexão e previsão (HAIDT, 2002).

Em outras palavras, o planejamento contribui para superar as dificuldades, atingir os objetivos desejados e evitar a improvisação e/ou repetição das aulas.

Nesse sentido, Libâneo (1992, p. 222), vem confirmar o papel do planejamento, considerando-o como “um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social.” Desse modo, é preciso que os planos estejam intimamente ligados à prática, de modo que sejam sempre revistos e refeitos.

O planejamento do professor deve estar condicionado pelo nível de preparo em que se encontram os alunos em relação às tarefas a serem aprendidas. Este requisito diz respeito a forma como o professor deve planejar para que obtenha o êxito de suas ações. Para isso é preciso que o mesmo leve em consideração o que se pretende realizar, o porquê, como e pra quem estão direcionadas às atividades.

O planejamento de sala de aula deve ser o meio pelo qual o professor realiza escolha, seleciona, estabelece e articula as suas ações de modo a atingir os objetivos desejados.

Gandin e Cruz (2009) dizem que: “só há sentido em falar de plano de aula (escrito e com idéias que fundamentem a ação) se os professores tiverem aspirações maiores do que transmitir conteúdos pré-estabelecidos.” Ou seja, é preciso pensar o planejamento na perspectiva de construção e de transformação da realidade, buscando resgatar no aluno conhecimentos, valores e habilidades indispensáveis a sua formação enquanto sujeito ativo e pensante.

Como podemos ver, o planejamento permite-nos organizar antecipadamente a ação docente, contribuindo para a melhoria do trabalho pedagógico na escola. Dada a importância do planejamento, para melhor execução do trabalho docente, porque ainda há, com algumas exceções, uma opinião negativa em relação a tarefa de elaborar e executar planos de aulas?

A questão é simples, os professores ainda não percebem e não tem o plano como um instrumento, um caminho, capaz de nortear e auxiliar no desenvolvimento do trabalho docente. O vêem apenas como um documento que faz parte da burocracia exigida pela escola. Ou mesmo estar preso a mera reprodução imitativa do que foi realizado em anos anteriores.

Diante disso, é preciso que este desperte para a necessidade de ter o planejamento, mais especificamente o planejamento de sala de aula como um elemento articulador da ação docente. Pois é planejamento que norteará a ação através da possibilidade de reflexão e a (re) significação do trabalho; do resgate ao espaço

---

de criatividade do professor, favorecendo a pesquisa sobre a sua própria prática, ou seja, onde quando e como melhora, estabelecendo a comunicação e interação entre professor/aluno, superar e combater a alienação e a partir daí trilhar novos caminhos.

O planejamento tem uma função muito importante na prática docente, haja vista que este visa orientar a ação do docente assegurando a racionalização, organização e coordenação do trabalho do professor de modo que possibilita que este realize um ensino com vistas na qualidade da aprendizagem dos alunos evitando a improvisação. Pois tendo o planejamento a função de guiar o trabalho docente, este existe para prever e antecipar objetivos, conteúdos, metodologias e maneiras de avaliar a aprendizagem dos discentes, levando em consideração as exigências dos contextos sociais, bem como as condições culturais e individuais destes.

Porém, é oportuno lembrar que “o planejamento não assegura, por si só, o andamento do processo de ensino. Mesmo porque a sua elaboração está em função da direção, organização e coordenação do ensino” (LIBÂNEO, 1992, 225). Assim, o professor deve usar o planejamento como oportunidade de refletir e avaliar a sua própria prática, tendo em vista que ao planejar, o professor se utiliza de conhecimentos didático-metodológico, disciplinar, científico, mas não pode esquecer-se do conhecimento da própria experiência prática. Pois a cada etapa do processo de ensino é importante que este vá recriando e (re)significando sua própria prática com vistas a enriquecer sua prática profissional.

### 3- O PLANO DE AULA COMO INSTRUMENTO DE TRABALHO DO PROFESSOR

Sendo o planejamento um processo contínuo de reflexão, de tomada de decisão, de busca de equilíbrio entre meios e fins, que orienta para “aonde ir” e “quais os caminhos adequados para chegar lá”, mostrando as possibilidades que favorecem o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, este se constitui uma ferramenta indispensável e necessária na prática de sala de aula.

O planejamento de sala de aula é um instrumento metodológico da realização de ideais que visam superar o mero domínio cognitivo da informação (GANDIN e CRUZ, 2009). Ou seja, tem como objetivo reverter o ensino em aprendizagem, levando em consideração os sujeitos da aprendizagem, penetrando nos seus saberes, dúvidas, medos, motivações, etc., para que assim o trabalho do professor não se limite simplesmente ao repasse de informações, sem a perspectiva de que estas se transformem em conhecimentos.

Desse modo, precisamos conceber o planejamento como uma perspectiva de construção de conhecimentos, que se concretize em aprendizagem. E nesse contexto, o plano de aula é o instrumento concreto do planejamento, que sistematiza e justifica as decisões tomadas pelo professor, sendo, pois, “um documento utilizado para o registro das decisões do tipo: o que se pensa fazer, como fazer, quando fazer, com que fazer, com quem fazer”. E para que este exista, é necessária uma discussão sobre fins e objetivos desejáveis, a fim de buscar respostas às questões sobre “o que”, “como”, “quando”, “com que”, “com quem fazer” (BAFFI, 2010).

---

Oliveira e Chadwich (2007, p. 245), conceituam o plano de aula como a “síntese das decisões pedagógicas do professor a respeito do que ensinar, como ensinar e como avaliar o que ensinou”. Além disso, pode conter também “importantes dicas, pistas e lembretes para o professor”. O plano de aula é, pois, o instrumento de trabalho do professor, e é fruto de um processo de reflexões constantes e tomada de decisões.

Assim, o plano de aula é considerado o produto do planejamento, já que se constrói com base no processo de tomada de decisão sobre a atuação concreta dos docentes, no fazer pedagógico do cotidiano escolar, que envolve ações e situações de interação professor/aluno e aluno/aluno. Por isso, é considerado um guia da ação docente e,

tem a função de orientar a prática, partindo da própria prática e, portanto, não pode ser um documento rígido e absoluto. Ele é a formalização dos diferentes momentos do processo de planejar que, por sua vez, envolve desafios e contradições. Fusari (apud BAFFI, 2010)

Com base nesse conceito, podemos destacar que o plano não é um produto estável e inflexível, visto que as situações de sala de aula são diversas, e por essa razão, o plano de aula poderá ser revisto e estar passível a alterações para atender e adequar às necessidades específicas dos alunos, pois este deve ser útil para o professor e eficaz para que os alunos aprendam.

Mediante os conceitos expostos destacamos a importância do planejamento e do plano de aula para a realização da prática docente, pois

[...] o preparo das aulas é uma das atividades mais importantes do trabalho do profissional de educação escolar. Nada substitui a tarefa de preparação da aula em si. [...] faz parte da competência teórica do professor, e dos seus compromissos com a democratização do ensino, a tarefa cotidiana de preparar suas aulas, o que implica ter claro, também, quem é seu aluno, o que pretende com o conteúdo, como inicia rotineiramente suas aulas, como as conduz e se existe a preocupação com uma síntese final do dia ou dos quarenta ou cinqüenta minutos vivenciados durante a hora-aula. ( FUSARI, 2010)

Assim, a construção do plano de aula deve ser uma atividade constante no cotidiano dos professores, tendo em vista que estes devem saber, antes de entrar em sala de aula, o que seus alunos devem aprender, qual o significados dos conteúdos, bem como prever que habilidades estes alunos deverão desenvolver.

Concebendo o planejamento como um processo de contínua reflexão sobre a prática e na prática e o plano de aula como um instrumento indispensável à realização da prática docente, uma das ações do Projeto de Extensão “Planejamento de ensino e canto popular: possibilidades didático-pedagógicas em sala de aula” foi proporcionar a análise dos planos de aula de duas professoras que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que estão inseridas no referido projeto. Além das análises dos planos de aula foi possível também observar a operacionalização destes, isto é, a observação das aulas das referidas professoras. Observamos três blocos de aulas de cada professora e analisamos os referidos planos de aula.

---

Assim, solicitamos às professoras que planejassem aulas envolvendo o trabalho com a música em sala de aula. Ao observar essas aulas e analisarmos os respectivos planos de aula, detectamos algumas fragilidades, pois estas professoras, embora tenham alguns anos de experiência na docência, parece ainda ter algumas limitações para sistematizar as ações a serem desenvolvidas em sala de aula, vez que percebemos em seus registros, certa dissociação entre os elementos básicos de um plano de aula como os objetivos, conteúdos, procedimentos metodológicos, assim como a avaliação que, embora seja considerada pelas professoras como um processo contínuo, não apresenta nem determina critérios e instrumentos de avaliação.

Na análise dos planos de aula, ao relacionar os objetivos aos procedimentos metodológicos, verificamos muitas discrepâncias entre ambos, pois não percebemos estratégias suficientes para contemplar todos os objetivos definidos. E isso ficou mais evidente ao observarmos a operacionalização da aula, visto que objetivos como: “levar o aluno a compreender e valorizar a música popular brasileira”; “levar o aluno a compreender e valorizar os tipos de músicas do seu dia-a-dia”; “levar o aluno a valorizar o sentido da letra da música a partir de um esclarecimento da mesma”; “incentivar o aluno a ler por prazer, ler para aprender” (objetivos propostos nos planos de aula analisados), não foram contemplados/atingidos no decorrer da aula.

Com relação ao primeiro objetivo citado, o que vimos foi o repasse de informações sobre a música popular brasileira, sem nenhum aprofundamento. Quanto a valorização do sentido da música também não foi explorado para atingir a meta registrada. A esse respeito, as letras das músicas poderiam ter sido mais exploradas com objetivos de formar atitudes, sentimentos e valores, mas praticamente não foi explorada neste sentido. (As músicas selecionadas pelas professoras foram: Marinheiro, A barata mentirosa e um pout-pourri com músicas juninas)

Com relação ao incentivo a leitura por prazer, também não percebemos ações que conduzissem a atingir este objetivo. O que vimos foram leituras mecânicas e repetitivas seguidas de questões também mecânicas que não levam o aluno a pensar e refletir para chegar a uma resposta. Com isso, percebemos que não houve nenhuma preocupação em ensinar a ler por prazer. E o mais grave diante disso, é que descobrimos, através de conversas com os próprios alunos, que existem alguns que ainda não estão alfabetizados, portanto, não sabem ler, mas mesmo assim não percebemos preocupação em aproveitar o momento para ensiná-los a ler, já que no plano de aula registrou como objetivo a aprendizagem e o incentivo a leitura por prazer.

Quanto ao objetivo “levar o aluno a compreender e valorizar os tipos de músicas do seu dia-a-dia”, percebemos no desenvolvimento dos procedimentos metodológicos que este também não foi atingido, tendo em vista que a professora observada tentou fazer um resgate das músicas do cotidiano dos alunos, porém faltou uma mediação pedagógica com relação aos conhecimentos da realidade dos alunos já que estes foram falando as músicas do seu dia-a-dia em que as letras não trazem mensagens significativas. Isso fez com que a professora, perdesse o controle da turma, deixando os alunos dançar e cantar sem estabelecer nenhuma mediação á medida que eles cantavam as músicas do seu cotidiano.

Além disso, evidenciamos, no decorrer das observações e análises dos planos de aula, que a exploração de questões gramaticais envolvendo a língua portuguesa como título, versos, total de palavras, versos e rimas foram prioridade nas aulas, não atendendo, pois, as especificidades da turma como, por exemplo, as dificuldades de leitura apresentadas pelos alunos. Outro ponto importante que a música proporciona e o trabalho com os valores e atitudes, porém sentimos que as professoras têm dificuldade em desenvolver estas questões em sala de aula, ou seja, questões como estas não foram trabalhadas.

Assim, acreditamos que esses equívocos são consequência da concepção de planejamento que muitos professores têm de que o planejamento serve apenas para atender a questões burocráticas e por isso, há

---

quem diga que a experiência profissional docente é suficiente para ministrar aulas de qualidade. Esses pensamentos negligenciam a importância e função do planejamento, e faz com que o professor se preocupe somente com o conteúdo e desconsidere “a realidade e a herança cultural existente em cada comunidade escolar bem como suas necessidades” (CASTRO, TUCUNDUVA e ARNS, 2010).

Assim, constatando a importância do planejamento na atividade docente, fica claro que o professor necessita planejar e refletir antes, durante e depois sobre sua ação, pensar sobre o que faz, para que tenha o planejamento e o plano de aula como um instrumento facilitador e não regulador das ações pedagógicas.

Para que isso de fato ocorra, é necessário que o professor esteja em permanente investigação e atualização didático-pedagógica, para que o planejar seja uma ação dinâmica, interativa e o plano de aula, sendo um instrumento de trabalho do professor, garanta a objetividade, a funcionalidade, a continuidade, a produtividade e a eficácia das ações planejadas, tornando o ensino produtivo e a aprendizagem garantida.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme vimos, no decorrer deste texto, o planejamento é um processo ativo e dinâmico, que envolve ações diversificadas como: analisar, selecionar, definir, estruturar, organizar e prever. E como tal não deve ser apenas uma mera atividade formal e ritualista que visa simplesmente a elaboração de um plano vazio para satisfazer uma exigência burocrática da escola.

De maneira geral, as discussões aqui ressaltadas giram em torno do nosso contato direto com o trabalho dos educadores que atuam nas escolas de forma que pudéssemos perceber como estes se portam diante da tarefa de elaborar e executar o planejamento de suas aulas.

Diante disso, enfatizamos em nosso trabalho, questões como: o que é planejamento? Porque e para que planejamos? Como planejamos? Além disso, procuramos mostrar a importância e a necessidade do planejamento para a organização e realização da atividade docente.

Por fim fizemos análise das aulas observadas e dos planos de aulas das professoras, para entendermos como as mesmas utilizam operacionalizam o planejamento. E a partir dessas constatações foi possível então definir prioridades e metas para ajudá-las no aperfeiçoamento da sua prática, assumindo uma atitude reflexiva em relação ao seu ensino.

As reflexões sistematizadas nesse texto apresentam um caráter inconcluso, uma vez que a pesquisa encontra-se em processo. Mas, esperamos que possamos consolidar novos saberes sobre os processos identitários e de construção de saberes, e nesse sentido colaborar para a valorização da decência enquanto mediação para superação do fracasso escolar.

Disso tudo, concluímos que o planejamento é um conjunto de ações coordenadas, que necessita ser recuperado e reforçado no trabalho dos professores, considerando-o como um instrumento teórico, metodológico que auxilia a atividade docente como meio de evitar improvisações.

Em fim, ficou evidente que, é preciso que a tarefa de planejar desenvolva nos professores a capacidade e necessidade de investigar a própria atividade, para a partir dela, constituírem e transformarem os seus

---

saberes-fazeres docentes num processo contínuo de construção de sua identidade como professor comprometido realmente com a melhoria do ensino nas escolas.

## REFERÊNCIAS

- CASTRO, Patrícia Aparecida Pereira Penkal de; TUCUNDUVA Cristiane Costa; ARNS, Elaine Mandelli. A importância do planejamento das aulas para organização do trabalho do professor em sua prática docente. Disponível em <<http://www.itconline.com.br/content/planejamento-do-professor.pdf>>. Acesso em 17 de Setembro de 2010.
- FUSARI, José Cerchi. O Planejamento do Trabalho Pedagógico: Algumas Indagações e Tentativas de Respostas. Disponível em [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_08\\_p044-053\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p044-053_c.pdf). Acesso em 17 de setembro de 2010.
- GANDIN, Danilo; CRUZ, Carlos Henrique Carrilho. Planejamento na sala de aula. 9. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009
- HAITD, Regina Célia Cazaux. Curso de Didática Geral. 6. ed. São Paulo: Ática, 2002
- LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1992.
- OLIVEIRA, João Batista Araújo e; CHADWICK, Clifton. Como elaborar um plano de aula. In: \_\_\_\_\_. Aprender e ensinar. 8. Ed. Belo Horizonte: Alfa Educativa Ltda, 2007.
- PADILHA, Paulo Roberto. Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- RODRIGUES, Maria Benadette Castro. Planejamento em busca de caminhos. In: XAVIER, Luisa M. et al. Porto Alegre: Mediação, 2000
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 7.ed. São Paulo: Liberdad, 2000.

---

## **EXPRESSIVIDADE, EMOÇÃO, A NORMA E OS DESVIOS: AS MIL E UMA FACES DO ESTILO.**

Francisco Fransuelo da Costa Soares (Letras/UERN).

### **Considerações iniciais:**

O artigo que iremos apresentar agora fala sobre estilística, esta é o estudo científico dos processos de estilo e método de análise, crítica literária ou artística que se detém ao estilo, ou seja, a arte de bem escrever

Neste trabalho buscamos, realizar um estudo sobre a estilística, revelando seus vários estilos, suas diversas variantes, as inúmeras formas em que um texto pode ser construído, como efeito de estranhamento ou para expressar a emoção que naquele momento altera o estado psíquico do autor.

Para tecermos algumas considerações sobre o assunto, recorremos à leitura e fichamento de textos de alguns teóricos da área da linguagem, como: Coseriu (1987), Cabrera (2000), Cressot (1963), Câmara Jr.(1962), Dubois (1973), Guiraud (1954), Monteiro (2001), Mamberg (1979), Martinet (1976), Murry (1949).

### **Fundamentação Teórica:**

No estudo ora feito, no texto o escopo da Estilística de MONTEIRO (2001) vimos em (Guiraud 1954) a que o estilo é tido como o aspecto do enunciado que resulta de uma escolha dos meios de expressão determinada pela natureza e pelas intenções do indivíduo que fala ou escreve.

No decorrer das leituras, veremos que os valores propriamente individuais são extremamente raros, já que expressão verbal resulta de uma gama extensa de fatores culturais, como por exemplo, as influências do meio, da época e da estrutura lingüística. Assim tudo sugere que não podemos desprezar os fatores de ordem histórico-cultural, toda a abrangência do conceito de estilo deve ficar muito além do indivíduo enquanto personalidade única.

Já Bally, Vossler e Sptiz, citados por Coseriu, *apud* (1987, p.43), “queriam que a análise não se desvisasse do fato lingüístico em si mesmo, mas que tivesse como objetivo de descrever as relações da forma com o pensamento, considerando apenas as estruturas e seu funcionamento no próprio sistema e não circunscritas ao discurso de um dado falante”. Observamos que não querendo que a análise estilística se afastasse do fato lingüístico Bally, Vossler e Sptiz, queriam que a estilística se tratasse de descrever a forma do pensamento, as idéias presentes em cada autor

---

e os mecanismos utilizados para retratar os sentimentos, as idéias presentes em cada vocabulário, imprimindo suas marcas pessoais.

Então podemos compreender que fica bem claro que cada um tem seu próprio estilo, sendo assim definido como repertório de propriedades em seus numerais estruturais. São por este fato, que pouquíssimos idiomas possuem do infinitivo pessoal. Já outros idiomas permitem que o objetivo se posicione antes ou depois dos substantivos que determinam. Sendo uns possuindo um amplo esquema de elementos conceituais, já outros se apresentam com grande mobilidade na posição das formas oracionais.

Mamberg. (1979, p. 156), “nos faz refletir sobre a espécie de preconceito lingüístico. Diz ele, que uma língua em si mesma não é nem mais clara, nem mais lógica, nem mais abstrata do que outra”. Através da afirmação citada a cima compreendemos que todo língua é certa e boa, não existe uma língua errada, apenas ela é o produto das relações sociais de uma determinada comunidade. Assim retomando que qualquer língua permitiu desde que seu léxico seja suficientemente grande, para a expressão dos pensamentos mais claros e mais confusos, mais lógicos e mais estúpidos, mais abstratos, mais concretos e sócias.

Cabrera (2000), “diz que não existem línguas harmoniosa ou foneticamente mais belas que outras. Nem a espécie de acentuação (se fixa ou livre), ou a quantidade (se longa ou breve), nem qualquer outra característica é capaz de determinar intrinsecamente a beleza, aspereza, musicalidade ou eufonia”.

Podemos perceber que em todos os idiomas do mundo é possível produzir textos literários da mais elevada expressividade, tudo dependendo de que o escritor saiba manejar poeticamente os recursos que cada sistema oferece.

Martinet (1976), “mostra que o estilo pode ser compreendido em recorrências da função de dois processos: como um conjunto de escolhas ou como um afastamento em relação à norma”. Maneiras de se causar estranhamento, através de determinadas variantes que determinam a expressividade ia emoção do escritor contidas naquela obra. Neste mesmo estudo Cressot (1963), “afirma que a finalidade da estilística é determinar as leis gerais que regem a escolha da expressão, sendo assim o afastamento da norma que é uma deliberação de vontade de quem quer usar a língua com propósitos expressivos”.

Percebe-se que a norma, para ser conceituada, oferece o mesmo problema do estilo: a polissemia ou diversidade de acepções que o termo encerra. Pelo o que nos interessa é buscar

---

uma explicação elementar sobre o comportamento de uma distribuição regular de uma série de dados. Modelo esse de distribuição que pode ser aplicado aos fatos lingüísticos.

De acordo com Dubois (1973), “o que é estabelecido através de regras é grammatical, pertence à norma; e o desvio, ao contrário, não apresenta nenhum caráter sistemático, é sempre imprevisível”. Se o foco principal da investigação estilística tem sido o discurso com finalidades estéticas, não é de se estranhar que a noção de desvio nesse caso acompanhe a norma padrão. No entanto observa-se que só será estilístico o desvio intencional, aquele que redunda em efeito expressivo.

Já Murry (1949), ”diz que o escritor está constantemente buscando forçar a linguagem a carregar mais do que pode produzir, incessante exercendo sobre ela uma espécie de delicada violência”. Neste sentido compreendemos que em busca da criação de efeitos para expressar suas emoções, ou qualquer outra conjuntura que se revele naquele momento, o escritor provoca deformações na língua com a finalidade de expressar os seus sentimentos. Assim vem procedendo, pelo desejo de encontrar uma forma precisa para determinado conteúdo, que intenciona revelar. Também o estudo da estilística está relacionado, a elementos que são capazes de despertar conteúdos emotivos.

Em Câmara Jr. (1962), “vemos que nem toda particularidade lingüística de um escritor, constitui um foco de estilo, mas somente aquela que for utilizada para fins de exteriorização psíquica”. Neste mesmo sentido podemos compreender que para alguma peculiaridade lingüística ser um foco de estilo, é necessário deixar transparecer suas idéias, seus sentimentos expressar a sua emotividade. Pois, e a forma como demonstramos a nossa emotividade, expressamos as nossas idéias e os nossos sentimentos através das palavras e imprimimos nelas as nossas marcas pessoais.

Portanto, a estilística tanto se ocupa dos aspectos expressivos e afetivos da língua falada, como das suas feições variacionais, como também analisa os desvios da linguagem em relação a o uso comum, uma emoção, uma alteração no estado psíquico normal, um distanciamento do uso lingüístico normal, um estado de espírito não habitual, ou seja, o estilo do escritor.

#### **Análise da obra:**

---

Os poemas de Paulo Leminski são escritos de forma breve, com versos e estrofes curtos. Nos poemas citados abaixo, vemos essa brevidade como recurso estilístico buscando fazer uma metáfora dos assuntos neles tratados.

### Saber É Pouco

saber é pouco  
como é que a água do mar  
entra dentro do coco?

No primeiro poema vemos o eu lírico fazer uma breve descrição da incapacidade humana para compreender as leis que regem o universo. O primeiro verso é explícito ao dizer que todo o conhecimento adquirido pelo homem é pouco. O eu lírico enfatiza a incapacidade humana para compreender os mecanismos que regem o universo quando ele utiliza a palavra *mar*, pois ao confrontá-la com o terceiro verso, vemos uma aparente incoerência com nosso conhecimento de mundo, pois a água que está dentro do coco, não é uma água que vem diretamente do mar para entrar no coco.

Podemos perceber ainda uma metaforização do vocábulo *mar*, pois conhecer os mecanismos que regem o universo, segundo o eu lírico, é o mesmo que tentar colocar a água do mar dentro de um copo, no caso do poema, do coco. Outro recurso estilístico utilizado para enfatizar o pouco conhecimento humano sobre o universo, é quando ele termina o primeiro e o terceiro versos fazendo um eco com a rima que há entre as palavras *pouco* e *coco*.

Ao confrontarmos os últimos fonemas destes versos ouvimos o seguinte: *ouco oco*. Podemos fazer duas inferências destas terminações: a primeira é o fato do eu lírico estar dizendo que ouve um oco, mas neste caso deveria estar escrito ouço oco; a segunda inferência é quando ao vazio representado pelo pouco conhecimento que o homem possui sobre o universo confrontado com todos os mecanismos que o regem, pois o eco só se reproduz no vazio.

### Amar É Um Elo

amar é um elo  
entre o azul  
e o amarelo

No segundo poema, o recurso estilístico da brevidade dos versos e estrofes enfatiza que não é necessário, ou até mesmo que não há como explicar o amor. Ele é apenas percebido pelo sentido. Para confirmar que o amor não é explicável para ser compreendido pela razão, mas é

---

apenas intuído pelo sentido, ele utiliza como recurso estilístico as palavras *azul* e *amarelo*. Que não são utilizadas para representar o amor, mas para mostrar como o amor é percebido.

O elo que há entre o azul e o amarelo remete-nos ao dia, quando tudo está iluminado e por isto podemos perceber com maior nitidez as coisas que nos cercam. Ao utilizar *azul* e *amarelo*, o eu lírico também nos diz que o amor seria capaz de fazermos ter uma percepção mais apurada e sensitiva do mundo que nos cerca. O interessante, também, é que a última palavra utilizada como recurso estilístico para expressar que o amor é um elo, o eu lírico utiliza *amarelo* que se separarmos da seguinte forma, *amar-elo*, remete-nos ao primeiro verso que diz amar é um elo, pois só é possível haver amor entre o azul e o amarelo, porque há este elo na palavra *amarelo*.

Podemos perceber também o seguinte: amar é um elo (primeiro verso). Se retirarmos o artigo indefinido teremos *amar é elo* e se retirarmos o verbo de ligação ficaremos com a fórmula mágica do amor elaborada pelo eu lírico: *amar-elo*.

### Não

### Discuto

não			discuto
com			destino
	o		
	que		
eu assino			pintar

No terceiro poema percebemos a brevidade dos versos e estrofes como recursos estilísticos para enfatizar nossa incapacidade de controlar o destino, ou até mesmo a própria vida. Não há como discutir, apenas aceitar as ordens do destino para nossa vida. O último verso remete-nos a um **dito popular** “eu assino em baixo”. Este **dito** é utilizado quando concordamos com alguém, no caso do poema analisado, o verso nos mostra que não há possibilidade de avaliarmos aquilo que nos é ordenado, devemos aceitar as ordens expressas pelo destino. Ou seja, ele expressa nossa subordinação a uma ordem que aceitamos sem questionarmos.

Vemos de uma forma geral nos poemas acima citados de Leminski que a brevidade como recurso estilístico utilizado pelo eu lírico, enfatiza a própria vida e tudo que é regido por ela. Tudo é efêmero.

Portanto, na análise destes três poemas podemos perceber a presença dos recursos estilísticos, imprimindo as suas idéias nos poemas, temperadas com a sua emotividade, demonstrando assim os seus sentimentos e a sua imagem de mundo.

### Considerações Finais:

---

Neste trabalho tivemos a oportunidade de compreender o conceito de estilística, em que lugar da lingüística ela se aplica e o seu objeto de estudo. Entendemos que existem inúmeros conceitos de estilo e que todos eles se aplicam a disciplina em estudo, e se encontram nos seus significados.

Podemos assimilar também que a linguagem se torna uma argila da qual se molda em consonância com a expressividade, ia carga emotiva do autor, através de desvios da norma, construindo com ela seus sentimentos. Portanto, diante o que nós estudamos a estilística se ocupa de definir os estilos que podem ser atribuídos a língua.

**Referências Bibliográficas:**

- CRESSOT, M. **Le style et ses techniques.** 8<sup>a</sup> ed. Paris, P. U. F. 1974. (O estilo e suas técnicas. Trad. de Madalena Cruz Ferreira. Lisboa, Ed.70, 1980).
- DUBOIS, J. **Retórica geral.** Trad. de Carlos Felipe Moises. São Paulo, Cultrix/USP, 1974.
- GUIRAUD, P. **La stylistique.** 6<sup>a</sup> Ed. Refundida, Paris, PUF, 1970. (col. “Que sais-je?”, n°646).
- CÂMARA JR. J. M. **Contribuição a Estilística Portuguesa.** 3<sup>a</sup>Ed. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1977.
- MONTEIRO, J. L. **A Estilística.** São Paulo: Ática, 1991.

---

## **AS FORMULAÇÕES E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE FREIRE NA EJA**

Senildo Henrique da Silva

(GRADUANDO PEDAGOGIA - UFPB)

email: senildohenrique@hotmail.com

Aline Araújo Xavier de Lima

(GRADUANDO PEDAGOGIA - UFPB)

email: alinereivax@hotmail.com

José Mateus do Nascimento

(profº. orientador) - (DOUTOR EM EDUCAÇÃO - UFPB)

email: zenmateus@gmail.com

### **RESUMO**

Este trabalho reflete sobre as práticas de leitura e escrita instituídas na Educação de Jovens e Adultos (EJA), na Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Helena, no município de Itapororoca/PB. Para tal, nos pautamos nas formulações de Paulo Freire (1996), Durante (1998), Brandão (2002), além das propostas oficiais: Diretrizes Curriculares Nacionais para a modalidade EJA. A presente pesquisa se justifica por querer compreender como a escola, em referência, desenvolve competências cognitivas e sociais nos educandos na EJA, a partir do desenvolvimento de práticas de leitura e de escrita dentro e fora da sala de aula. Trata-se de uma pesquisa de campo e bibliográfica, de natureza qualitativa, que se propõe compreender as contribuições que os educadores da EJA podem oferecer para o desenvolvimento de oficinas para a produção e socialização de textos produzidos por seus educandos. O tema da leitura e escrita vem sendo discutido como uma necessidade no processo formativo desses sujeitos aprendentes, que também estar relacionado à promoção de uma formação continuada para os sujeitos formadores. Como resultado parcial da pesquisa, apontamos sugestões de atividades, matérias de apoio para vivências de leitura e escrita para que venham contribuir com a aquisição e o desenvolvimento da língua materna na EJA.

Palavras - chave: EJA; Práticas Pedagógicas; Oficinas de leitura e escrita.

---

## 1 INTRODUÇÃO

Há vários motivos de muitos jovens e adultos não terem estudado, dentre estes podemos destacar questões sociais, econômicas e políticas que são os que mais atingem diretamente a sociedade, fazendo assim com que haja um aumento do índice de analfabetismo.

As atividades culturais atribuídas aos jovens e adultos diferenciam-se das diversas atividades das crianças, em relação ao ciclo de vida, identidade, disposições e necessidades de aprendizagem. Os alunos da EJA portam bagagens culturais variadas que influenciam no modo como se engajam na alfabetização, mas para que haja esse engajamento é preciso que o professor descubra o que o aluno já sabe, ouvir suas histórias, identificar suas dificuldades, suas formas de pensar e refletir, observar o que os mobiliza.

Na EJA as atividades devem ter, sobretudo caráter de reconhecimento das diferentes práticas sócias de escrita que os alunos enfrentam cotidianamente e da substituição do uso da língua e da escrita por estratégias que vinham utilizando para compensar seu analfabetismo o professor deve considerar antes de tudo a experiência do aluno mostrando ao mesmo, novos métodos que conciliam a aquisição da língua escrita com as práticas que tem como ponto de partida questões sociais, culturais e econômicas presentes na vida dos alunos.

## 2 FORMULAÇÕES PEDAGÓGICAS DE PAULO FREIRE

Paulo Freire desenvolveu um pensamento pedagógico assumidamente político cujo objetivo maior é de conscientizar os alunos, ou seja, levá-los a entender sua situação de oprimido e agir em favor da própria libertação.

Ao propor uma prática de sala de aula que pudesse desenvolver a criatividade dos alunos, Freire condenava o ensino oferecido pela ampla maioria das escolas que qualificou de educação bancária, onde o saber é visto como uma doação dos que se julgam detentores. Freire considera esse tipo de educação como uma educação alienante, ou seja, afastava o saber consciente, político e social.

Para Freire a missão do professor é possibilitar a criação ou a produção de conhecimento. Ele não concordava com a concepção de que o aluno precisa apenas de que lhe sejam facilitadas as condições do alto aprendizado. Segundo Freire os profissionais de educação devem levar os

---

alunos a conhecer conteúdos, mas não como verdade imutável. Desta forma, o aluno alfabetizado ou não, chega à escola com uma cultura que não é melhor nem pior que a do professor, em sala de aula professor e aluno devem aprender juntos. Sendo assim, conseguimos explicar por meio das palavras de Barcelos (2010) tal ideologia; acrescentando que:

Convivência tem aqui o sentido dado a esta expressão pelo educador Paulo Freire, quando este enfatiza a importância de se criarem espaços pedagógicos de aprendizagem numa perspectiva da amorosidade, do acolhimento, diálogo com o outro, enfim, do reconhecimento de que o outro não é inimigo em potencial, mas, sim, um possível parceiro. (BARCELOS, 2010: 43)

Conforme Barcelos a valorização da cultura do aluno é a chave para o processo da conscientização recomendado por Paulo Freire. O método propõe a identificação e a catalogação das palavras-chave do vocabulário dos alunos - palavras geradoras.

O método Paulo Freire não visa apenas tornar mais rápido e acessível o aprendizado, mas pretende tornar o aluno apto a “ler o mundo”, aprender a ler, conhecer a realidade para desta forma reescrevê-la e transformá-la. A alfabetização é o modo dos desfavorecidos quebrarem, o que ele chama de “cultura do silêncio” e transformar a realidade como sujeita da própria história. A educação de jovens e adultos é um tipo de educação popular, pois é uma educação voltada para o povo, onde o povo consegue expressar suas opiniões sobre determinados assuntos, sem sofrer com certos tipos de opressões. Assim, segundo Freire (2002).

A Educação popular comprometida com os oprimidos em sua luta pela libertação e pela valorização da vida ameaçada constantemente pela opressão, tem sua prática educativa fundada no diálogo. Esse diálogo opõe-se ao antidiálogo que não gera cricidade, que não comunica, faz apenas comunicados, que é desenbaraçoso. (FREIRE, 2002: 115).

### **3 AS FORMULAÇÕES PEDAGÓGICAS DE FREIRE E A EJA.**

Refletindo as formulações pedagógicas de Freire pode-se observar que a mesma parte do princípio de que todas as pessoas já possuem conhecimento prévio e que a partir desse conhecimento os professores devem começar trabalhar a educação popular de jovens e Adultos,

---

porém esta educação não deve ficar restrita apenas a ler e escrever, mas sim, a formar um cidadão crítico e consciente. Segundo Brandão (2002):

A EJA tem objetivo de formar pessoas capazes de viverem a busca da realização plena de seus direitos humanos; formar pessoas motivadas a participar de ações variáveis de enfrentamento das desigualdades sociais; formar pessoas intelectuais e afetivamente abertas ao pleno acolhimento do direto à diferença, capazes do diálogo e convivência no mundo plural; e formar pessoas e grupos humanos cada vez mais comprometidos com o entendimento a consciência de sua responsabilidade ao todo de seu mundo.

Baseada nas teorias Freirianas a EJA é comprometida, participativa e orientada pela perspectiva de realização dos direitos do povo baseia-se no saber da comunidade e incentiva o diálogo visando à formação de sujeitos com o conhecimento e consciência cidadã e a organização do trabalho político para a afirmação do sujeito é uma estratégia de construção da participação popular para o redimensionamento da vida social. A principal característica é utilizar o saber da comunidade como matéria prima para o conhecimento, ou seja, aprender a partir do conhecimento do sujeito e ensinar através de palavras e temas geradores do cotidiano deles. A educação vista como ato de conhecimento e transformações sociais com cunho político. Ou seja, As práticas de EP procuram contribuir para que homens e mulheres se reconheçam enquanto sujeitos sociais e políticos, que estão no mundo e com o mundo, e que têm capacidade de transformar a realidade que não é estática, fixa e imutável. (RÉGIS, 1989-2004, p. 4).

Assim, através das palavras de Régis, compreendemos melhor o resultado buscado pela EJA como uma educação popular. Diante do exposto quanto à história da Educação de Jovens e Adultos, é imprescindível falarmos também, da história de um dos principais expoentes nessa modalidade educacional que foi Paulo Freire, ao abordar a educação popular e comunitária, voltada para os jovens e adultos que estão fora da faixa etária, procurando instituir a política educacional como forma de suprir tal demanda que outrora, encontrava-se aquém, visto ser a educação um fenômeno social capaz de mudar a realidade de um país.

#### 4 A EJA EM OBSERVAÇÃO

De acordo com a pesquisa realizada pela nossa equipe, conseguimos perceber que os professores da Educação de Jovens e Adulto, da Escola Municipal Santa Helena, localizada no Município de Itapororoca, costuma preparar seus alunos apenas para o feito de “aprender a ler e escrever”, sem

---

colocar questões que possam aproveitar as vivências de seus educando, isto é, os professores da EJA não colocam em prática o que aprendem nos treinamentos de capacitação que lhes são postos.

Sabemos que os Jovens e Adultos que estão inseridos na EJA, são pessoas que têm outras culturas a serem ensinadas e que não se pode julgá-lo por não saberem ler ou escrever, porém, isso quer dizer que sejam pessoas desatualizadas sem que nenhum saber sobre a realidade, pois:

[...] um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas se vive em um meio que a leitura e a escrita tem presença forte, se se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por alfabetizado, se recebe cartas que outros lêem para ele se dita cartas para que um alfabetizado escreva..., se pede alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma letrado, por que faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita (DURANTE, 1998, p. 24).

Dessa forma jamais podemos acrescentar que o aluno é um mero estudante, que só vem aprender o que a escola pode o ensinar, mas, que pode e deve também retribuir esse conhecimento para com a escola.

Na escola Santa Helena, as oficinas de leituras são bastante precária, pois não há motivação por parte dos professores e muito menos pelos alunos, os livros são poucos, além disso, trazem realidades diferentes para os alunos da região Nordeste.

Com isso, conseguimos entender que a EJA constitui-se dificilmente pela própria falta de vontade dos profissionais que a ensina. Freire relatava que a:

[...] mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho. É a partir deste saber fundamental: mudar é difícil, mas é possível, que devemos programar nossa ação político-pedagógico, não importa se o projeto com o qual nos comprometemos é de alfabetização de adulto ou crianças, se de ação sanitária, se de evangelização, se de formação de mão-de-obra técnica. (FREIRE, 1996, p. 88).

Em concordância com Freire (1996), ressaltamos que o professor dessa modalidade de ensino deve estar apto para interagir com seus alunos, através de pesquisas, de trabalhos coletivos ou

---

individuais e com e com isso a ajudá-los a transformar a sociedade em que vivem, tornando-a a mais humilde e igualitária entre seus povos.

Assim, como pensava Barcelos (2000):

[...] o envolvimento com a Educação de Jovens e Adultos acaba, de uma forma ou de outra, nos mostrando, talvez com maior evidência alguma dos processos de exclusão que são típicos de nosso sistema educacional em geral e das orientações curriculares em particular. Processos que, não raro, passam mais facilmente despercebidos nas modalidades clássicas de ensino. (BARCELOS, 2010, P. 86).

Com esse pensamento do autor, comprovamos nossa suspeita sobre a atenção voltada para a EJA, entendendo que é uma educação ainda com muita bagagem a ser integrada.

## 5 MATERIAL E MÉTODO

Está pesquisa, de natureza qualitativa, caracteriza-se tanto com objetivos exploratórios, quanto com análise documental, dado o tipo de procedimento de coleta e análise de dados, considerando que visou levantar aspectos característicos da educação popular proposta do artigo para formação da pessoa cidadã e transformação sociocultural.

Enquanto pesquisa exploratória essa partiu de levantamento bibliográfico, destacando alguns autores cujas obras serviram de referencial teórico que deram suporte para compreender a educação popular voltada para Jovens e adultos, e o papel desta educação na formação emancipatória do cidadão.

O campo de pesquisa consistiu nas observações, bem como, em depoimentos de pessoas que desenvolvem essa educação.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao avaliar a EJA foi possível perceber o quanto e importante o alfabetizador ser qualificado para ensinar a jovens e adultos, além de dominar a metodologia de ensino escolhida o professor precisa ter a capacidade de incentivar constantemente os alunos em sala de aula.

---

O papel do professor é despertar a curiosidade, indagar a realidade, problematizar, ou seja, transformar os obstáculos em dados de reflexão para entender o processo educativo, que como qual faceta do social esta relacionado com o tempo a história e o espaço do educando.

A partir de análises feitas em alguns livros didáticos da EJA, encontramos resquícios das teorias Freirianas, no entanto os livros não seguem fielmente as formulações de Freire o que pode obscurecer alguns tópicos e pontos abordados na didática da EJA e dificultar o desenvolvimento dos educandos.

Além disso, os professores são muitos acomodados e não procuram buscar outros meios para motivarem seus alunos, utilizando-se apenas livros didáticos que são fornecidos pelo governo.

Segundo relatos de alguns educadores da EJA foi constado que não só o material didático que é distribuído para essa modalidade de ensino foge das teorias de Freire também os educadores em sua prática sentem dificuldades para inserir as ideologias de Freire.

## REFERENCIAS

BARCELOS, Valdo. Educação de jovens e adultos: currículo e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Educação Popular na escola cidadã. Petrópolis: Vozes, 2002.

DURANTE, Marta. A alfabetização de adultos – leitura e produção de textos. Porto Alegre: Artesmed, 1998.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. 4.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. Que fazer: teoria e práticas em Educação Popular, 7ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

RÉGIS, Kátia Evangelista. A Educação Popular presente nas Práticas no Centro de Educação e Organização Popular (CEOP) 1989-2004. 2005. Dissertação (mestrado em educação) PUC. São Paulo.

---

## **AS TECNOLOGIAS MIDIÁTICAS E DIGITAIS DE COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO NO FAZER PEDAGOGICO DO EDUCADOR**

José Newton da Silva<sup>1</sup>

### **RESUMO:**

Este estudo coloca em discussão os significados e a utilização das Tecnologias Midiáticas e Digitais de Comunicação e Informação no Fazer Pedagógico do Educador em sala de aula indispensável ao processo de ensino aprendizagem. Trabalhar esses recursos é de extrema importância uma vez que esses recursos atualmente estão presentes no cotidiano escolar. Mediante a isso, os profissionais de educação, especialmente os professores, precisam estar aptos a esse novo aparato pedagógico. Nessa concepção, percebe-se que o controle da escola corrói progressivamente, em parte porque, com sua própria lógica, as tecnologias midiáticas digitais de informação e comunicação ocupam agora um lugar crescente naquilo que se pode chamar do novante mercado da educação e da informação. Reconhece-se que outros fenômenos já tinham contribuído para suscitar o monopólio dos poderes públicos na educação, particularmente das bibliotecas públicas ou dos centros culturais o advento das comunicações de massa e do audiovisual. Assim fez-se necessária a realização desse estudo; no final enfocaremos, em seu contexto, a importância das Tecnologias Midiáticas Digitais de Comunicação e Informação no Fazer Pedagógico do Educador como forma de construção do conhecimento e sua realidade social.

**PALAVRAS CHAVE:** TECNOLOGIAS –COMUNICAÇÃO – EDUCADOR - ESCOLA.

1 Aluno do VII Período do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN.

### **1 - IDENTIFICAÇÃO**

#### **1. DO CAMPO DE ESTÁGIO**

**INSTITUIÇÃO:** Escola Estadual Dr. Xavier Fernandes

**ENDEREÇO:** Rua José Godeiro da Silva S/N, Cidade do Sol. Patu – RN

**CEP:** 59770-000

#### **1.2.DO NÍVEL DE ENSINO**

**Ensino Fundamental I**

**TURMA:** 5º ANO

---

**1.3.DAS ÁREAS DE CONHECIMENTO** Língua portuguesa Matemática Geografia Ciência História Geografia Informática

#### **1.4. DO TEMA**

As Tecnologias Midiáticas e Digitais de Comunicação e Informação no Fazer Pedagógico do Educador.

#### **DO PERÍODO DE DURAÇÃO**

NÍCIO: 06/07/2010

TÉRMINO: 20/07/2010

#### **1.5.DA ATUAÇÃO PEDAGÓGICA**

ESTAGIÁRIO: José Newton da Silva

SÉRIE: 5º Ano do Ensino Fundamental I

NÚMEROS DE ALUNOS: 31 Alunos

TURNO: Vespertino

HORÁRIO: 13h00min às 17h00min

PROFESSORACOLABORADORA: Joceilma Rodrigues de Oliveira

PROFESSORA SUPERVISORA: Sueli

#### **2 - JUSTIFICATIVA**

Este projeto tem como diagnóstico prévio a problemática detectada pelo estagiário José Newton da Silva em relação às Tecnologias Midiáticas Digitais de Comunicação e Informação no Fazer Pedagógico do Educador, na Escola Estadual Dr. Xavier Fernandes. Verificamos que era de extrema importância abordar esse novo instrumento pedagógico, pois o impacto dos recursos mediáticos no cotidiano escolar sobre a ótica da interdisciplinaridade.

Diante disto, este trabalho servirá como tentativa de amenizar algumas das dificuldades encontradas na Escola Estadual Dr. Xavier Fernandes e explorar os recursos tecnológicos uma vez que a Escola já disponibiliza desses recursos. Para isto, serão realizadas atividades com o caráter tecnológico explorando na sala de aula a TV, DVD, Aparelho de Som, Mídia, Computador dentre outros que possam se concretizar, com o tema proposto.

O impacto das tecnologias digitais da informação e da comunicação (TMDICs) acarreta novas exigências para os currículos, escolares, possibilitando criar no nível das relações sociais, ou simplesmente no nível do acesso à informação. Até recentemente, o sistema público de educação tinha regência sobre os programas de estudos e sobre os valores comuns a serem promovidos junto aos jovens, isto é a obrigação de freqüentar a escola, e a provação de programas oficiais

---

ajustados às missões conferentes a escola pelos poderes públicos o estabelecimento de critérios para a seleção do material didático. A evolução da aprendizagem por exames ministeriais são meios de controle sobre o saber a ser adquirido e os valores a serem compartilhados nessa passagem obrigatória pela escola.

Nessa concepção, percebe-se que o controle da escola corrói progressivamente, em parte porque, com sua própria lógica, as tecnologias mediáticas digitais de informação e comunicação ocupam agora um lugar crescente naquilo que se pode chamar do novante mercado da educação e da informação. Reconhece-se que outros fenômenos já tinham contribuído para suscitar o monopólio dos poderes públicos na educação, particularmente das bibliotecas públicas ou dos centros culturais o advento das comunicações de massa e do audiovisual.

Na verdade, as mudanças trazidas pelas tecnologias mediáticas digitais de informação e comunicação podem ser mais decisivas; efetivamente porque a oferta de formação e o número de interlocutores são multiplicados o controle não pode mais exercer de “cima” ele se desloca, antes para o consumidor de serviços ou ainda para o discente contribuindo assim para adaptar os produtos virtuais aos estudos de mercado, ou seja, à

demandas dos indivíduos ou grupos, o que se afeta irreversivelmente da regulação da oferta de serviço da escola pública em função dos objetivos coletados.

Em virtude disso, faz-se necessária a realização deste projeto para buscar fazer um trabalho na Escola Xavier Fernandes no 5º Ano dos anos iniciais localizado na Cidade de Patu – RN. Trabalhando com o computador numa forma metodológica interdisciplinar articulando as competências lingüísticas, os conhecimentos naturais e sociais que são oportunos à distinção das áreas de Ciência, entre outros, se fazem presentes em todo instante. Mesmo em se tratando de tecnologias, essas diferentes áreas permeiam esse espaço escolar. Entende-se que as utilizações desses recursos no ambiente escolar proporcionam aos educadores uma reflexão crítica sobre o desenvolvimento das TMDICs, pois estão em vias de criar para as crianças, adolescentes, jovens e adultos uma escola paralela, longe dos programas oficiais e das práticas educativas o acesso ao saber permaneça ligado ao produto que o mediatiza e ao poder que têm sobre esses produtos. Em suma, as TMDICs modificam profundamente a relação com o saber a ponto de acarretar novas críticas a escola e novas expectativas.

Dentre em breve será inevitável a sua utilização no contexto da escola, e os docentes deve aprender a utilizá-las para fins pedagógicos, pois as TMDICs podem transformar o perfil do docente, deslocando o seu centro, da transformação dos conhecimentos para a assimilação e a

---

incorporação destes alunos, cada vez mais competentes para realizar de maneira autônoma tarefas e aprendizagens complexas.

### 3 - PROBLEMATIZAÇÃO

O uso das tecnologias midiáticas e digitais de informação e comunicação, alguns temas, entre outros perigos que os programas escolares obrigatórios se tornam obsoletos e não possam reduzir a distância entre os aprendizes que são familiarizados com usos tecnológicos e aqueles que são privados delas, por causa da relação com o tratamento da informação próprias das tecnologias mediáticas e digitais de informação e comunicação, são óbvio que as crianças que só têm acesso a elas de forma limitada na escola terão provavelmente mais dificuldades no interior do sistema educativo. Outros se apressarão a elogiar a deslocalização da educação e da formação. Assim, as TMDICs tornam realmente possíveis o curso dos estudos e aquisição diplomas fora dos estabelecimentos públicos.

O uso das tecnologias midiáticas e digitais de informação e comunicação, alguns temas, entre outros perigos que os programas escolares obrigatórios se tornam obsoleto e não possam reduzir a distância entre os aprendizes que são familiarizados com usos tecnológicos e aqueles que são privados delas, por causa da relação com o tratamento da informação próprias das tecnologias mediáticas e digitais de informação e comunicação, são óbvio que as crianças que só têm acesso a elas de forma limitada na escola terão provavelmente mais dificuldades no interior do sistema educativo. Outros se apressarão a elogiar a deslocalização da educação e da formação. Assim, as TMDICs tornam realmente possíveis o curso dos estudos e aquisição diplomas fora dos estabelecimentos públicos.

Nesse sentido para o ensino as TMDICs podem ser consideradas como inimigos ou como aliados conforme o ponto de vista adotado. Elas são inimigas quando sua incorporação na escola, e mais globalmente os seus impactos sobre a educação e a aprendizagem, só obedecem às vontades da economia das comunicações, cujo desenvolvimento parece ser o exemplo mais modernidade chamam de aceleração da mudança. Elas são inimigas também quando só contribuem para o divertimento ou para uma proliferação tal de informação que ainda deixando todos ainda mais incapazes de estruturá-las e dominá-las. Por tanto, elas podem ser aliados quando tornam acessíveis a todas as informações de qualidades permitindo à pesquisa a criação e a interação das disciplinas sob as óticas interdisciplinares ambos virtuais.

### 4 - OBJETIVOS

#### 4.1. GERAL

---

Compreender e analisar acerca dos dispositivos interativos das tecnologias midiáticas e digitais de informação e comunicação no contexto escolar na ótica interdisciplinar.

#### 4.2. ESPECÍFICOS

Analizar os elementos estruturais dos atuais recursos tecnológicos na sala de aula; Observar o impacto das tecnologias midiáticas e digitais de informação e comunicação no processo de ensino aprendizagem; Aplicar criticamente, os saberes das TMDICs no espaço da sala de aula, à luz dos estudiosos críticos;

Analizar as práticas docentes concernentes aos saberes sobre TMDICs e suas contribuições para a sociedade hodierna; Oportunizar aos educadores e educandos os novos suportes hipertextos, hipermédia e a multimídia como forma de comunicação educacional e intermediaria alternativa no contexto escolar.

#### 5 - REFERENCIAL TEÓRICO

A sociedade hodierna vive significativas mudanças. No Brasil, a partir da década de 1956, mais precisamente no dia 03 de abril desse ano, com a pré-estréia da televisão, ocorrida em São Paulo, surgiu a indústria televisiva e um império que, por meio das tecnologias mediáticas, passaria a influenciar a sociedade promovendo o consumo exacerbado do exibicionismo sendo assim:

Com trinta anos de existência no Brasil, em 1980, TV estará disponível em mais de 18 milhões de lares, sendo, como veículo de comunicação, responsável pela informação de 69% da população, que era estimada, segundo o censo do IBGE de 1980 em 119 milhões de pessoas (PERTANELLA, 2008, p. 14)

Em face dessa evolução televisora, surge no Brasil, por volta de 1989, um meio de comunicação que transformará a sociedade que até então se constituía por meio das tecnologias mediáticas:

[...] a internet. Utilizando-se de tecnologia digital de informação e comunicação, a internet, a internet se transformou em um veículo informacional que em poucos anos atingiu índices de crescimento, considerando o mesmo espaço temporal, muito superiores aos que a TV atingiu. (PERTANELLA, 2008, p.14)

Percebendo o surgimento de meios comunicacionais digitais e que se buscam variáveis que pudessem fornecer alguns indícios sobre qual paradigma, ou forma, a sociedade está se constituindo.

Para tanto, por meio de um levantamento estatístico, realizado pelo ibope em 2007, informando que crianças na faixa etária dos dois aos 11 anos passam, em média, 15 horas e 25 minutos de seu tempo mensal conectando à internet, sendo os principais motivos para o acesso das crianças e dos

---

adolescentes e alimentação de sua rede pessoal virtual de “informação”, que se dá segundo Pertanella (2008, p. 15):

Através das conversas nos chats, leitura de email ouvindo música ou brincando de bonecas no ambiente virtual e que se visualiza a criação de uma vida virtual. Em outras palavras: é no enxergar como as crianças e/ou adolescentes manuseiam um mouse, um celular ou brincam com um game é que se buscam indícios que auxiliam no desenvolvimento dos relacionamentos das pessoas com Tecnologias Mediáticas e Digitais de Informação e Comunicação TMDICs – e com os outros meios tecnológicos.

Diante dessa ambivalência e das contradições que instalaram menos elações em que as TMDIC se fazem vetores ativos, nas transformações sociais nos quais estamos imersos e quais tipos de sociedade estão se formando. Diante dessa tamanha mutação social, serão as pistas que conduziram esse projeto.

Nesse aspecto, a escola se parece com estacionamento, e a função docente é assimilada a uma forma de vigilância. Os jovens estão na escola porque a sociedade não quer que eles estejam em outro lugar, principalmente na rua ou no, Shopping, e porque não há mais alternativa à escola ocupar os jovens.

(...) Esses jovens da televisão e da internet consomem as aulas e aqueles que as ministram como consomem um Programa de televisão, um clip ou uma publicidade; eles permanecem ou “jateiam”, têm uma relação emotiva “gosto ou não gosto” e utilitarista com o saber para que serve saber isso? Os docentes às vezes vivem mal essas evoluções e constatam impotentes, que não são capazes de concorrer com a mídia cada vez mais invasora e eficaz, pelo seu poder de sedução. (TARDIL e LESSARD, 2007 p. 258)

A comunicação informatizada, particularmente a que ocorre no interior das redes de computadores significa uma mutação no processo de criação de novos sentidos, pois esta capacidade humana expandiu-se enormemente, modificando-se também que qualitativamente o desenvolvimento da interatividade.

Levy (1996) reconhece a produção e circulação do conhecimento informação como um processo social, mas essas relações sociais não são homogenias, são marcadas, pela existência de relações de definir socialmente o que deve ser considerado como informação conhecimento e de que forma irá circular: na internet, os Megportais (universo online, America online etc.) desempenham este perfil.

---

Kenski (2007, p. 47) ressalta que MDICs exigem no cotidiano escolar uma nova escola: (...) “não se trata apenas de um novo recurso a ser incorporado à sala de aula, mas de uma verdadeira transformação, que transcende até mesmo os espaços físicos em que ocorre a educação”.

A escola atual se defronta com o desafio de se constituir, em um tempo e espaço social novo, e trazer para o seu contexto o imenso oceano de informações e os conhecimentos escolares, atribuindo a ambos, significados entre os saberes escolares e os saberes cotidianos. Isto por que:

As tecnologias no espaço escolar precisam transpor a idéia de presença dessas apenas como ferramentas de auxílio ao ensino, sendo [...] respeitar as especificidades, do ensino e da própria tecnologia para poder garantir que o uso, realmente, faça a diferença (KENSKY, p47).

Nesse sentido, é pensando as TMDICs, enquanto instrumentos formadores de sujeitos no cotidiano escolar que se torna possível a inserção da escola nesta sociedade. Uma escola tem alunos que pensam digitalmente, mas não ensina como ver a televisão, ou navegar na internet, uma escola que não forma cidadãos para a recepção crítica das TMDICs, é o maior paradoxo existente no sistema educacional, já que as novas gerações deixam a escola sem qualquer preparação para realizar de forma crítica as atividades às quais dedicam um maior número de horas, como: assistir a TV, navegar na internet ou, até mesmo brincar e jogar eletronicamente.

Para Morin (2002) o tesouro da humanidade está na sua diversidade criadora, mas a fonte da sua criatividade está na sua unidade geradora. Com as novas tecnologias, o mundo cada vez mais é um todo, mas um todo desunificado e desenraizado de um lado. Assim a comunicação neste século é completa por meio das TMDICs, todos as compreendem, mas os progressos para compreensão humana são mínimos.

Canário (92006) considera esta coisa, a necessidade de favorecer a evolução da escola a um sistema de repetição e informações para um sistema de produção de saberes, capaz de integrar as diferenças, valorizando e incentivando acréscimo da diversidade interna, entendida como uma riqueza e não como um obstáculo a ação didática. A escola passaria a ser encarada, nesta perspectiva, como um meio de vida onde se multiplicam as oportunidades de aprendizagem, baseados não em métodos ativos, mas sim em relações de permanente interatividade.

Nesse sentido, ao situar-se o domínio da aprendizagem, da utilização dos computadores e das tecnologias e ele associados, é oportuno citar Papert (1997), uma das figuras mais proeminentes do mundo das novas tecnologias educativas, o qual defende a idéia de que o que é bom para os profissionais é bom para as crianças. Assim sugere que em vez dos clássicos programas que

---

funcionam como “maquinas de ensinar” deveríamos dar às crianças, tanto quanto possível, programas do tipo profissional. De fato, os programas feitos propositadamente para as crianças encaram-se com freqüência, não como seres pensantes, mas de forma infantilizada.

Nessa perspectiva, o professor deverá criar ambientes de aprendizagens interdisciplinares, propondo desafios e explorações que possam conduzir a descobertas e propiciar a construção do conhecimento utilizando as TMDICs, dentre elas os computadores e seus programas (software) para problematizar e implementar projetos interdisciplinares.

Fazenda (1993) orienta que: trabalho de introduzir a compreensão de interdisciplinaridade, utilizaremos de uma metáfora: o conhecimento é uma sinfonia. Para a sua execução será necessário a presença de muitos elementos: os instrumentos, os partitura, os músicos, o maestro, o ambiente, a platéia, os aparelhos eletrônicos etc. (FAZENDA, 1993, p. 33)

A interdisciplinaridade se concretiza pela integração entre as disciplinas e pelo o diálogo estabelecido entre os sujeitos envolvidos nas ações desencadeadas pelos projetos e desenvolve a identidade às disciplinas fortalecendo-as. Assim, Nogueira (1998, p. 21) comenta.

(...) A interdisciplinaridade parece ser a grande utopia de todo educador em sala, de aula, o qual, após várias tentativas de uma busca didática, acaba por desistir e voltar ao seu cotidiano interdisciplinar conhecemos e reconhecemos vários trabalhos usados de caráter interdisciplinar, assim como (pseudo) interdisciplinar. Contudo, falando da grande massa de educador, não percebemos a prática e a postura interdisciplinar.

Sabemos que o processo de construção da cidadania autônomo e participativa é inerente à apropriação dos meios e linguagens de comunicação, nesse processo é importante, se estabelecer uma relação crítico produtiva participava, capacitando o indivíduo a interagir com as diversas formas de tecnologia e permitindo o diálogo com a realidade em todos os níveis. Para tanto é preciso que escola tenha acesso as TMDICs, em seus usos técnicos e pedagógicos.

Para isto, Calvino (1990), ressalta que a literatura e os livros, ao contrário do que vaticinou com advento das novas tecnologias, tem um papel fundamental no limiar desse novo milênio. O trabalho em sala de aula com a oralidade, utilizando-se em manancial pródiga para que o aluno seja esse leitor em sintonia com o seu tempo e sem fôlego para construção reflexiva.

Portanto, os ambientes de aprendizagem informatizados, são essenciais incentivar a compreensão através da reflexão, propiciando a assimilação de conceitos ou de estruturas

---

através de resolução de problemas ou implementação de projetos que promova a interação dos saberes e informais.

## 6 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a realização desse estágio será necessário um referencial teórico e empírico que revele os fatores e fenômenos em estudo. Dentre eles podemos citar como referência Petarnella (2008), Tardil e Lessard (2007), Levy (1996), Toffler (1997), Perrenoud (2000), e. Morin (2002) Pimenta (2002) R. Canário (2006) Weisz (2003), e Nogueira (1998), Calvino (1990), Kenski, Papert (1997) Fazenda (1993).

Sabemos que a questão das tecnologias midiáticas e digitais de comunicação informação para o ensino aprendizagem centra-se principalmente no desenvolvimento mencionado por um grande número de autores. Nestas últimas décadas, as tecnologias relacionada com o computador, revela uma nova revolução tão relevante quanto àquela decorrente da introdução dos tipos móveis por Gutemberg. A transição do trajeto impresso para o eletrônico promete criar uma mudança radical na maneira como acessamos lemos e entendemos e informação.

Nesse sentido, todas as tarefas no decorrer do estágio como produção textual, numéricas visuais e auditiva, precisa adéqua-se a este novo referencial: o digital, que acelera as mudanças criando novo suporte e uma nova linguagem. Para os autores citados o computador representa não apenas revolução, mas também evolução: Após a transição do cursivo para o impresso, assiste-se agora a passagem do impresso para o digital.

Face ao exposto, a metodologia para o desenvolvimento das atividades no campo do estágio proporcionará uma grande diversidade de experiência inserindo formas de participação e inserção dos docentes e discentes aos recursos tecnológicos mediáticos e digitais de informação e comunicação que atuam no cotidiano escolar da Escola Xavier Fernandes no município de Patu – RN, tornando-se possível observar, por meio de análise, de formas como o cotidiano escolar se apresenta para professora e alunos frente a esses novos suportes pedagógicos. Para isto faz-se necessário: Revisão literária, observação e análise virtual, que possam comprovar os dados da pesquisa.

As observações no campo empírico nos forneceram as pistas e indícios que possibilitou um olhar sobre os menores: Que a escola está ainda pautada num paradigma disciplinar, esta não detém vetores ativos para trabalhar com alunos que pensam de forma digital em uma sociedade digital. Percebemos ainda que TMDICs, quando utilizadas pela

---

escola, são simplesmente extensões do giz e da lousa, transformando se em ferramentas extensivas do professor, estão utilizando dessa forma em práticas pedagógicas constatando com a utilização realizada para uma sociedade hodierna.

## 7 - RECURSOS DIDÁTICOS

Vídeo; DVD; CD; TV; Computador; Revista; Jornais; Filmes.

## 8 - AVALIAÇÃO

A avaliação será realizada de forma contínua e cumulativa em que os aspectos qualitativos prevalecem sobre os quantitativos. Dessa forma, os resultados obtidos pelos estudantes serão mais valorizados que a nota da prova final.

Esta nova forma de avaliar põe em questão não apenas um projeto educativo, mas uma mudança social. Essa mudança não é apenas técnica, mas também estética. Sendo assim a evolução formativa serve a um projeto de sociedade pautado pela cooperação e da exclusão, inserindo todos os educando ao direito de aprender.

Este tipo de avaliação não tem como pressuposto a função ou premiação. Esta prevê que os estudantes possuem ritmos e processos de aprendizagem de diferentes. Por tanto, o professor precisa diversificar as formas de avaliação, sendo essencial conhecer cada aluno e suas necessidades, pois o importante não identificar problemas de aprendizagem, mas as necessidades. Por tanto, a avaliação formativa é muito mais adquirida ao cotidiano de sala de aula, por que ao invés do professor utilizar apenas provas, utiliza também a observação diária e multidimensional e instrumentos variados, selecionados de acordo com os objetivos previsto.

## 9 - CULMINÂNCIA

Mediante aos trabalhos que serão desenvolvidos no período de duas semanas na Escola Xavier Fernandes, faz-se necessário vivenciar um período repleto de inovações aonde a cada dia iremos deparamos com um leque de informações positivas e também negativas com a Turma do 5º Ano dos anos iniciais consequentemente elas irá desenvolver na sala de aula. Diante disto é de fundamental importância finalizar o tema proposto com uma oficina pedagógica expondo os recursos tecnológicos utilizados no desenrolar das aulas ministradas pelo professor estagiário José Newton da Silva aluno do Curso de Pedagogia do VII Período do CAJIM.

Em detrimento disto não podemos pensar que a escola seja a única Instituição social capaz de educar e transmitir os conhecimentos tecnológicos em que se encontra a sociedade atual. Nessa perspectiva iremos debater sobre o mesmo, uma vez que é de fundamental importância proporcionar um esclarecimento para todos os sujeitos envolvidos na arte de educar numa visão

---

progressista, procurando trabalhar As Tecnologias Midiáticas E Digitais de Comunicação e Informação no Fazer Pedagógico do Educador.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CALVINO, Ítalo. Seis propostas para o próximo milênio. São Paulo: Companhia CANÁRIO, Rui A escola tem futuro? Das promessas as incertezas. Porto Alegre Artmed. 2006 (Escola : crise ou mutação)
- Das Letras, 1998.
- MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. S. Paulo: Cortez; Brasília UNESCO.
- NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. Interdisciplinaridade aplicada. São Paulo: Erica, 1998.
- PERRENOUD, Philip. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul 2000.
- PETARNELLA, Leandro. Escola analógica: Cabeças digitais: O cotidiano Escolar frente às Tecnologias Mediáticas e Digitais de Informação e Comunicação. Campina, SP: Alínio, 2008.
- PIMENTA, Selma G. etal Saberes pedagógicos e atividades docente. 3<sup>a</sup> Ed. S. Paulo: Cortez, 2002.
- TARDIL, M. e LESSAED, C. O oficio de professor: História perspectivas e desafios internacionais. S. Paulo: Vozes, 2007
- TOFFLER, A. A Terceira Onda. Rio de Janeiro: Record, 1997.
- WEISZ, Telma e Sanchez, Ana O diálogo entre o ensino e a aprendizagem. S. Paulo: Ática, 2003.

---

## A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E O TRABALHO PEDAGÓGICO: UMA REFLEXÃO A PARTIR DOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UERN

Simone Batista Costa – Graduanda 8º Período – [simonebcsarmento@hotmail.com](mailto:simonebcsarmento@hotmail.com) - UERN  
Joyceana Carneiro de melo – Graduanda 8º Período – [joyceana.melo@hotmail.com](mailto:joyceana.melo@hotmail.com) - UERN  
Arilene Maria Soares de Medeiros – Professora Doutora/ Orientadora –  
[arilene.medeiros@bol.com.br](mailto:arilene.medeiros@bol.com.br) – UERN

### **Resumo**

O texto irá discutir a gestão escolar democrática tentando demonstrar a importância da mesma para o trabalho pedagógico, pois a concepção de gestão influí diretamente nas práticas da escola, as mesmas irão indicar como o gestor concebe sua responsabilidade em gerir a escola para que se alcance as metas de todos que fazem parte da escola. O objetivo é compreender as diferentes concepções de gestão escolar, a natureza do trabalho pedagógico e como os futuros profissionais da educação poderão relacionar a teoria e prática, sabendo-se que a teoria e prática não podem ser dissociáveis. O presente artigo foi elaborado a partir de revisões bibliográficas dos autores Paro, Fortuna e Libâneo, dentre outros, refletindo e tentando fazer relações entre o pensamento dos mesmos sobre a Gestão escolar Democrática, o trabalho pedagógico e os Estágios Supervisionados do curso de Pedagogia da UERN. Nas escolas públicas em que realizamos os estágios, percebemos as dificuldades das mesmas em desenvolverem uma Gestão Escolar Democrática, de modo que a escola tenha condições de estabelecer uma interação com a sociedade, pois existem algumas limitações e a principal delas é a centralização do poder pelo gestor, impossibilitando a participação coletiva de funcionários, pais e alunos nas tomadas de decisões e outro fator importante é muitas vezes a falta de conhecimento do gestor em relação ao processo complexo do trabalho pedagógico, que não se restringe à sala de aula e à escola, não compreendendo qual o papel do professor e aluno nesse processo. Portanto, é de suma importância que a escola desenvolva uma gestão escolar democrática que efetivamente ocorra o trabalho coletivo com a participação de todos na realização das atividades da escola, todos os funcionários e alunos e a comunidade devem estar participando do trabalho da escola e que professor e aluno compreendam o processo do trabalho pedagógico, pois o aluno se constitui um agente ativo na construção do saber e interfere diretamente no processo.

**Palavras – chaves:** Gestão Democrática. Trabalho Pedagógico. Educação.

---

## **Introdução**

Este artigo objetiva discutir a Gestão Democrática e o Trabalho Pedagógico, fazendo uma reflexão a partir dos estágios supervisionados I , II do curso de Pedagogia da UERN. A Gestão Democrática é uma temática que há algum tempo vem ganhando destaque dentro das questões educacionais e ela é de grande importância para estudos e reflexões dos futuros profissionais da educação, pois enfatiza o trabalho coletivo e a participação de todos dentro da escola nas tomadas de decisões, sendo assim todos poderão participar nas práticas do cotidiano da escola. A partir do momento em que a escola trabalha democraticamente, desenvolve uma autonomia escolar, pedagógica, administrativa e financeira.

O processo de trabalho pedagógico se trata de um trabalho de natureza não-material, pois não disponibilizamos um bem material, mas sim um serviço. O trabalho pedagógico tem um fim, onde o objeto de estudo é o aluno, pois o mesmo irá entrar no processo e sair dele transformado, como diz Paro (1997, p.32) “sua semelhança com o conceito de objeto de trabalho visto anteriormente faz sentido, na medida em que ele é o verdadeiro objeto “sobre o qual” se processa o trabalho pedagógico e que se “transforma” nesse processo, permanecendo para além dele.”

O trabalho foi desenvolvido a partir de estudos realizados em textos de Vitor Henrique Paro (2001): Autonomia escolar: propostas, práticas e limites; Maria Lúcia Fortuna (1999): Gestão democrática na escola pública: uma leitura sobre seus condicionantes subjetivos; José Carlos Libâneo (2004): o sistema de organização e gestão da escola; Vitor Henrique Paro (1997): A natureza do trabalho pedagógico, e das experiências vividas nos estágios supervisionados I, II, os quais serão mais aprofundados no desenvolvimento que apresentará as seguintes subdivisões: A Gestão Escolar Democrática e o Trabalho Pedagógico.

### **•A Gestão Escolar Democrática**

De acordo com Paro (2001), a escola necessita de um mínimo de autonomia pedagógica para poder escolher seus métodos de ensino, seus conteúdos e suas atividades para melhor trabalhar a realidade da escola devido à multiplicidade das culturas. Porém a escola se vê com certas limitações, pois ela trabalha e convive com sujeitos sociais e, portanto a educação desses indivíduos diz respeito às ações do Estado para toda uma sociedade, por isso não pode se restringir somente ao âmbito escolar uma vez que se trata de um todo social e não ao individual somente.

Quanto à autonomia administrativa segundo Paro (2001, p.115), “esta significa a possibilidade de dispor de recursos e de utilizá-los da forma mais adequada aos fins educativos”. Portanto é indispensável para a autonomia que a escola disponha de recursos, mas que também procure fazer bom uso deles para suprir as necessidades reais da escola, para isso é necessários gestores compromissados com a gestão democrática, descentralizando o poder e as ações para que de maneira coletiva todos possam trabalhar democraticamente, essa autonomia não pode também ser confundida com o que as políticas neoliberais têm pregado, pois se trata de uma falsa autonomia onde o Estado nega seu dever de suprir os recursos as escolas, e assim à escola precisa conseguir de outra forma os recursos que se trata de uma obrigação do Estado.

Outro aspecto que deve ser ressaltado é que gerir os recursos da melhor forma e com autonomia é tarefa da escola, mas não quer dizer que o Estado não tenha sua participação e, portanto existem diretrizes traçadas para que cada escola possa trabalhar de acordo com suas realidades, sem necessariamente ser somente do jeito que professores e diretores acham que deve ser.

---

Portanto não pode haver gestão democrática na escola se ela não tem autonomia para decidir suas práticas pedagógicas e não podemos falar em gestão sem nos deter aos condicionantes objetivos que se trata do Estado, das políticas públicas, do modo de produção que limitam a ação da escola e seu trabalho.

Como também é de fundamental importância identificar o lugar dos condicionantes subjetivos dentro dos processos de democratização escolar, pois os sujeitos que constrói e transforma a gestão democrática, traz consigo seus valores, crenças, concepções, medos e frustrações, e que esses condicionantes subjetivos interferem nas suas ações e nas relações com o outro, por isso cada espaço se torna diferente do outro, porque cada sujeito imprime na sua gestão o que vem em suas bagagens. Desse modo a gestão democrática trabalha os sujeitos individuais, construindo e transformando o coletivo, por isso a escola precisa trabalhar percebendo a importância dos condicionantes subjetivos para a ação democrática nas práticas pedagógicas e o trabalho dos diversos sujeitos para a gestão escolar.

Dentro dessa perspectiva as experiências que tivemos durante os estágios foram diferentes de escola para escola, considerando que os sujeitos são diferentes e trabalham de maneira diferente de acordo com os seus condicionantes subjetivos que trazem consigo e trabalham condicionado com seus valores, concepções, as pessoas estão a todo momento interagindo o individual com o coletivo.

A partir do texto estudado de Libânio (2004) sobre o sistema de organização e gestão escolar, é possível identificar duas concepções que se opõem em relação às práticas e à organização, pois na concepção científico-racional as escolas se organizam visando a escola como uma empresa, onde a educação se trata de um negócio e o aluno é visto como um cliente, que está ali somente para consumir, já na concepção sócio-critica a organização escolar acontece de maneira coletiva, considerando mais as pessoas que interagem nos espaços escolares, do que as regras e normas estabelecidas em uma visão de organização empresarial. Ainda de acordo com o texto de Libâneo (2004), quatro concepções vêm ampliar a gestão escolar, a primeira é a técnico - científica que está relacionada com a concepção científico- racional, pois, essa concepção vem tratar também a escola como uma empresa, girando em torno de um modelo de gestão de qualidade total, apresentando características como: o poder centralizado do diretor e a não interação entre as pessoas. E as outras são: a autogestionária, a interpretativa e a democrático – participativa, em que todas irão estar ligadas a concepção sócio-critica, pois apresentam características de trabalho coletivo em que há a participação de todos nas tomadas de decisão, sendo assim descentralizado o poder, uma freqüente interação entre as pessoas e a ultima vem combater o autoritarismo, a centralização e a burocracia exacerbada.

A disciplina Estágio Supervisionado I realizada em uma escola pública do município de Mossoró, nos proporcionou vivenciar uma prática e refletir sobre como acontece a gestão escolar, perceber como se desenvolve o trabalho do gestor, e como os funcionários, alunos e comunidade concebe essa gestão, e então agora fazer uma relação com a pesquisa Gestão Escolar Democrática, o que foi possível perceber nas práticas do gestor um distanciamento da gestão democrática, pois o gestor assumia uma posição autoritária em suas decisões, como detentor de todo o poder, e os demais funcionários da escola tinha a função apenas de cumpridores de suas tarefas. Sabe-se que a gestão escolar está em todos os âmbitos da escola e portanto todos tem o direito de participar nas tomadas de decisões, para que possa haver democracia deve haver uma participação coletiva de funcionários, alunos e comunidade escolar e juntamente ao gestor serem tomadas as decisões cabíveis, para o bom andamento das atividades escolares.

O professor da escola somente cumpria seu papel de dar sua aula, o zelador de limpar a escola e assim por diante, mas a função desses profissionais vão muito além de cumprir apenas

---

um dever, mais todos devem estar inteirados do que acontece dentro da escola, e participar nas decisões sobre seus objetivos e funcionamentos, como também o gestor deve tomar conhecimento dos problemas de sala de aula, de algo que está faltando na cozinha da escola, em suma ele também precisa auxiliar todos os setores da escola e não apenas estar em sua sala, resolvendo problemas administrativos.

No estágio o gestor estava totalmente sem conhecimento do que acontecia em sala de aula, pois só estava preocupado com problemas burocráticos, pois somente os consideravam como suas atribuições, enquanto que a sala de aula cabe somente ao professor e assim com demais funcionários da escola.

Segundo Fortuna, (1999): Reconhecemos, entretanto, que a gestão democrática faz parte de um processo coletivo e totalizante, cujo requisito principal é a participação de todos. É óbvio que somente a prática reiterativamente vivenciada no cotidiano demonstrará o conteúdo de uma gestão dessa natureza.

Enquanto que no segundo estágio a realidade de gestão se colocava um pouco diferente, não chegando a ser totalmente a concepção sócio crítica e não somente científico racional, mas assumindo características de cada uma dessas concepções, pois era percebido um pouco de participação dos professores e comunidade nas decisões da escola, havia uma interação entre as pessoas, porém em alguns momentos o gestor agia de forma autoritária centralizando o poder em suas mãos.

Em relação a autonomia administrativa colocada por Paro, estava muito presente na escola, ela dispunha de muitos recursos e tinha liberdade para gerir da forma mais adequada para melhorar as atividades escolares, e os professores participavam na escolha dos recursos, a escola tinha liberdade para escolher seus métodos de ensino, mas os conteúdos já estava preestabelecido.

### • Trabalho Pedagógico

O trabalho pedagógico realizado na escola trata-se de um trabalho não-material, pois segundo Paro (1997), o mesmo pode ser observado de duas maneiras diferentes, o trabalho não-material onde a produção e consumo se separam como exemplo tem a produção de livros que são produzidos, e somente ao chegar aos leitores, a partir daí seu conteúdo irá produzir cultura nas pessoas que estarão consumindo. Em relação ao trabalho não-material há outro tipo que Paro (1997, p.31), destaca que “a produção e o consumo se dão simultaneamente. É o caso, por exemplo, do trabalho do ator no teatro, do palhaço no circo e do professor na sala de aula”. Esse trabalho não-material se trata de um trabalho pedagógico em relação ao lugar do aluno nesse processo.

Para Saviani (1984), o aluno é objeto do trabalho pedagógico, considerando como o produto desse processo a aula, mas para Paro (1997), a aula é apenas o processo, o aluno é o objeto, consumidor e também sujeito participando ativamente do processo em que o produto é o indivíduo transformado.

Na visão do educando como sujeito ativo no processo pedagógico, podemos relacionar com a concepção de organização sócio crítica em que também está presente o educando como agente ativo em sua transformação.

No processo do trabalho pedagógico há tipos de saber. Um é o saber fazer, que são as metodologias, as técnicas, os conhecimentos, ou seja, tudo o que o professor prepara para suas aulas, o outro é o saber que se passa, que é a transmissão do saber do mesmo que é apropriado pelos alunos.

---

Refletindo sobre a natureza do trabalho pedagógico nas escolas onde foram realizados os estágios fazer relação com as idéias dos autores, pude notar que tanto professores, quanto os demais profissionais da educação, ainda necessitam de mais formação para compreender o papel do educando e do educador no processo do trabalho pedagógico.

Alguns professores já consideram o aluno como parte principal do processo ensino-aprendizagem, como sujeito ativo na apropriação do saber que se passa, porém a maioria não comprehende o processo nessa natureza, mas concebe o aluno como agente passivo que receberá o conhecido transmitido pelo professor, isso deve a falta de conhecimento, o qual interfere no trabalho pedagógico.

Com relação ao setor pedagógico de uma escola, ele é composto pelo orientador educacional e o coordenador pedagógico. Esses profissionais são responsáveis de auxiliar, assessorar, acompanhar, os professores e se relacionar diretamente com pais e alunos para facilitar a realização das atividades e a interação entre a escola e a comunidade. A frente da gestão escolar tem o diretor que organiza, gerencia todas as atividades realizadas por toda a estrutura organizacional da escola.

Toda escola para que possa funcionar necessita de uma estrutura de organização interna, em que estão organizados todos os setores, cargos, funções para que o corpo da escola funcione da melhor forma possível, geralmente as estruturas são representadas num organograma que mostra as relações entre os diversos setores, é a partir dessas relações que podemos perceber como funciona o trabalho da escola, se existe hierarquia entre os setores, se existe autonomia para que os funcionários possam decidir ou se estão limitados por terem que se submeter as ordens de outros que dentro da instituição ocupa uma posição que detém maior poder de decisão, pois segundo Libâneo (2004), as estruturas organizacional de escolas se diferencia conforme a legislação e conforme as concepções de gestão adotadas pela escola.

Através das experiências que tivemos sobre a organização e funcionamento das escolas nos estágios foi possível perceber que as estruturas geralmente são muito diversificadas, pois às vezes o poder é muito centralizado no diretor e os outros funcionários se submetem como foi o caso da experiência vivida no estágio I, já durante o estágio II a realidade se diferenciava na medida em que o poder não estava centralizado somente no diretor, mas a supervisora, secretários, professores e demais funcionários trabalhavam auxiliando nos problemas a serem resolvidos pela escola.

Na escola também funciona um AEE - Atendimento Educacional Especializado, onde trabalham duas psicopedagogas no atendimento de crianças com necessidades educacionais especiais para a inclusão dessas crianças na escola, elas participam de todas as atividades da escola e interagem com os professores em sala de aula para diagnosticar os níveis de aprendizagens dos alunos, esse trabalho é muito importante para a escola.

Portanto as estruturas organizacionais das escolas diferem de acordo com a concepção de gestão que a escola assume, algumas têm uma estrutura hierarquizada, em que os funcionários estão preocupados em cumprir apenas a sua função, independente dos demais setores da escola, mas o ideal é uma gestão democrática onde cada um tem sua função, mas há umas parceria e coletividade entre os profissionais, pois devem compreender que para um bom andamento das atividades todos devem cooperar uns com os outros.

---

## **Considerações Finais**

É muito importante debater e refletir sobre a gestão democrática para poder conscientizar os profissionais da educação da necessidade de uma escola que em suas práticas a mesma conte cole a autonomia escolar e uma gestão democrática verdadeira, onde seja possível perceber facilmente uma participação direta, tanto de funcionários e alunos, como também da comunidade para desenvolver atividades que beneficiem todos que fazem parte da escola.

Os estágios muito contribuíram para essa relação teoria e prática, pois vivenciar na prática o funcionamento de uma escola, como trabalham gestores, professores e demais funcionários, perceber como agir nas resoluções dos problemas enfrentados pela escola, foi muito relevante para essa reflexão sobre gestão escolar democrática e o trabalho pedagógico, o fato de relacionar duas experiências em escolas diferentes também foi muito válido para perceber as diferenças de concepções de gestão.

Infelizmente nenhuma das duas realidades mostraram o ideal de gestão democrática, como na realidade deveriam ser mais é bom saber que há escolas que não estão tão distantes de alcançar o alvo, é necessário muito trabalho para desenvolver nas escolas uma gestão que priorize a participação efetiva de todos nas tomadas de decisão, em que possa haver uma interação entre as pessoas, cooperação para que as atividades escolares aconteçam da melhor maneira possível.

Ainda há muito trabalho para se realizar na capacitação de pessoas para ocuparem um cargo de tão grande responsabilidade como a de gestor escolar, sem tirar a importância dos demais cargos dos profissionais da educação, mas o gestor consciente de como deve ser seu trabalho, facilita o trabalho de todos em uma escola, é de grande relevância que o diretor conheça a sua realidade e esteja presente nela, tentando intervir para que ocorram mudanças significativas para a comunidade escolar.

Contudo ficaram claras as dificuldades das escolas em desenvolver uma gestão democrática, pois elas na maioria das vezes não dispõem de autonomia e recursos necessários, limitando assim a gestão escolar. E quando dispõe de autonomia e recursos, infelizmente sentimos a ausência do compromisso dos órgãos competentes junto as atividades escolares.

Enfim, mesmo tendo consciência dos entraves que existem em nossa educação, os gestores têm que adotarem, nas escolas, uma concepção sociocrítica para que possibilite uma gestão escolar democrática que visa com seu trabalho pedagógico à transformação do indivíduo.

## **Referências bibliográficas**

FORTUNA, Maria Lúcia de Abrantes. Gestão Democrática da escola pública: uma leitura sobre seus condicionantes subjetivos. In: BASTOS, João Baptista (Org).Gestão democrática. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 1999.p.107-123.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 5<sup>a</sup> Ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.p.117-133.

PARO, Vitor Henrique. Escritos sobre a Educação. São Paulo: Xamã, 2001. P. 113-116.

PARO, Vitor Henrique. Gestão democrática da escola pública. São Paulo: Ática, 1997.p.29-37.

---

## **INCLUSÃO NAS ESCOLARES REGULARES DE CAMPINA GRANDE – PB**

1 Ires Lopes correia/graduanda no curso de pedagogia na UEPB/ireslc@hotmail.com

2 Fernanda Alves Celestino /graduanda no curso de pedagogia na UEPB/fernandaalves2307@hotmail.com

3 Shirlene Ferreira Simplício/graduanda no curso de pedagogia na UEPB/shirlene\_ferreira@hotmail.com

**Resumo:** O presente trabalho vem abordar a questão da inclusão dentro do contexto educacional, enfocando a problemática de sala de aula, considerando as diretrizes e recomendações nacionais a respeito do assunto, assim como a observação da implantação ao atendimento aos educandos, com necessidades especiais, próprias da rede pública regular de ensino em Campina Grande. Apresentando uma nova proposta para a educação inclusiva direcionada ao projeto pedagógico.

**PALAVRAS CHAVES:** Inclusão, Necessidades especiais, Projeto pedagógico.

**Introdução:** A inclusão dos portadores de deficiência nas escolas regulares é garantida por lei. Pois foi a favor da diversidade e pensando no direito de todos de aprender que a lei 7.853, aprovada em 1989 e regulamentada em 1999, obrigou todas as escolas a aceitar matrículas de alunos com deficiência (a recusa a esse direito é crime). Foi a partir da implantação dessa lei que surgiram mudanças nos olhares para a educação inclusiva, ganhando impulso e começando a se concretizar de forma mais forte no espaço escolar. Graças a essa lei, o número de crianças e jovens com deficiência nas salas regulares não para de crescer: em 2001, eram 81 mil; em 2002, 110 mil; e 2009, mais de 386 mil – ai incluídas as deficiências, o transtornos global do desenvolvimento e as altas habilidades. Inicia-se assim um período de transformação para uma educação inclusiva, ampliando discussões sobre a atuação da educação especial, principalmente nas escolas públicas. No entanto quando se trata da inclusão do portador de deficiência no ensino regular, existem necessidades que são facilmente comprovadas no cotidiano das escolas, no que diz respeito a: perplexidade e insegurança que professores e outros profissionais demonstram ao se depararem com o assunto, seja na teoria ou na prática. Nesse sentido, a escola passou a desempenhar um papel duvidoso frente à diversidade: de um lado, abriu as portas aos alunos excepcionais; de outro não se preparou e não passou a oferecer as condições necessárias para a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais, desprovida assim de metodologia específica e uso de recursos. Sendo assim um dos objetivos dessa abordagem é incentivar e envolver a família e criar vínculos na relação escola - família, proporcionando ao professor mais chances de reconhecer as necessidades das crianças com deficiência. Portanto, é justificada a preocupação de intensificar o projeto pedagógico, este deve ser orientado para a inclusão, e as aulas direcionadas ao potencial do aluno, visando desafios e avanços no conhecimento e na autonomia. Todavia a finalidade desse trabalho é apresentar os resultados de um estudo bibliográfico com uma nova proposta para a educação inclusiva, trazendo em si uma luta para romper com a idéia de inserção apenas física das crianças com deficiência na rede regular, e da forma como ainda é vista por grande parte das pessoas.

---

## **Estudo histórico sobre a evolução da educação inclusiva:**

Ao se falar em inclusão de crianças com deficiência na rede regular de ensino é necessário que se faça um breve histórico da educação especial, como forma de esclarecer alguns pontos pertinentes à sua especificidade e ao processo que culminou na educação inclusiva. Estudos mostram que a partir de meados do século XVI, tem-se início a primeira tentativa de atendimento prestado às pessoas com deficiência com base científica, através dos estudos de Paracelso e Cardano, médicos alquimistas. Só houve uma consolidação da visão científica sobre a deficiência no século XIX, através dos estudos de Pinel, Itard, Esquirol, Seguim, Morel, Down, Dugdale, Froebel, Guggenbueh, quando a deficiência passou a ser tratada como um caso médico. Mazzota (2005) destaca que no Brasil, no século XIX, surgiram algumas instituições para o atendimento aos indivíduos com deficiência, inspiradas pelas experiências na Europa e nos Estados Unidos. Esse atendimento era destinado a cegos, surdos, deficientes mentais e deficientes físicos, a partir de iniciativas particulares e oficiais. Data-se o início do atendimento escolar aos indivíduos com deficiência no Brasil em 12 de setembro de 1854, com o decreto Imperial nº. 1.428, de D. Pedro II, que fundou o Imperial Instituto dos meninos Cegos, no Rio de Janeiro, hoje com o nome de Instituto Benjamin Constant (IBC). Também nesse período foi criado Imperial Instituto de Surdos-Mudos (1857), atualmente chamado de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Desse período em diante foram criadas várias instituições com o mesmo objetivo. Destacam-se nesse processo o atendimento de crianças com problemas mentais, através do Instituto Pestalozzi, fundado em 1926; e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) no Rio de Janeiro, em 1954. Com a Lei nº 5.692/71, responsável pela reforma do ensino de 1º e 2º graus, e a Emenda Constitucional de 1978, contempla-se a educação especial com a edição de normas e planos políticos de âmbito nacional: as definições do Conselho Federal de Educação sobre a educação escolar dos “excepcionais”; as resoluções dos Conselhos Estaduais de Educação sobre diretrizes da educação especial; a criação dos setores de educação especial no sistema de ensino, e a criação das carreiras especializadas em educação especial na rede escolar (“os professores de excepcionais”) e também no campo de reabilitação (FERREIRA, 2006). A partir da década de 1980, começa a se configurar uma nova realidade no mundo ocidental, e o Brasil não fica de fora deste processo; principalmente por estar saindo de um período ditatorial. Com o processo de abertura democrática acontecem diversos movimentos pelo direito de todos à educação e discussões sobre o sistema de ensino. Em 1988, com a aprovação da Constituição Federal, grupos historicamente excluídos, dentre eles, as pessoas com deficiência, ganham força visibilidade social. Já na década de 1990, aconteceram amplas reformas estruturais e educacionais no país, inspiradas e direcionadas por organismos internacionais, caracterizadas pelo discurso de Educação para Todos (UNESCO). Dessa forma o governo brasileiro se vê pressionado, diante das mudanças, em obedecer ao paradigma da educação inclusiva, o que trouxe uma mudança radical no panorama do sistema educativo do Brasil, principalmente em relação ao aumento do número de matrícula das crianças com deficiência na rede regular de ensino. Um dos principais documentos em defesa da educação inclusiva é a Declaração de Salamanca (UNESCO), criada em 1994, na Espanha. Ela chama atenção dos governantes para o atendimento das pessoas com deficiência na rede regular de ensino. Esta instituiu que: Cada criança tem características, interesses, capacidades de aprendizagem que lhe são próprios; os sistemas educativos devem ser projetados e os programas aplicados de modo que tenha em vista toda a gama dessas diferentes características e necessidades; as pessoas com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas comuns, que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades. (Declaração de Salamanca, 1994)

---

## Para que a inclusão no contexto educacional?

O princípio democrático da educação para todos só se evidencia nos sistemas educacionais que se especializam em todos os alunos, não apenas em alguns deles, os alunos com deficiência. A inclusão, como consequência de um ensino de qualidade para todos os alunos provoca e exige da escola brasileira novos posicionamentos e é um motivo a mais para que o ensino se modernize e para que os professores aperfeiçoem as suas práticas. É uma inovação que implica num esforço de atualização e reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas de nível básico. O motivo que sustenta a luta pela inclusão como uma nova perspectiva para as pessoas com deficiência é, sem dúvida, a qualidade de ensino nas escolas públicas e privadas, de modo que se tornem aptas para responder às necessidades de cada um de seus alunos, de acordo com suas especificidades, sem cair nas teias da educação especial e suas modalidades de exclusão. O sucesso da inclusão de alunos com deficiência na escola regular decorre, portanto, das possibilidades de se conseguir progressos significativos desses alunos na escolaridade, por meio da adequação das práticas pedagógicas à diversidade dos aprendizes. E só se consegue atingir esse sucesso, quando a escola regular assume que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam em grande parte do modo como o ensino é ministrado, a aprendizagem é concebida e avaliada.

A importância dos pais no processo de inclusão educacional:

A família constitui o primeiro universo de relação social e o mais complexo, de ação profunda sobre a personalidade humana, dada a enorme carga emocional das relações entre seus membros. A reorganização familiar fica mais fácil quando a apoio mutuo entre o casal e a família, ou seja, o ambiente familiar pode contribuir para o desenvolvimento e crescimento da criança, ressaltando a necessidade da colaboração dos pais para a escola. Estudar e aprofundar o conhecimento sobre o funcionamento da família com crianças constitui um caminho promissor para a compreensão do desenvolvimento destes portadores e de sua adaptação ao meio. O papel da escola, ou ambiente escolar, representa grande importância para o aluno. Gradualmente, o mundo da criança começa a se ampliar e é dentro deste contexto que é inserido o portador da deficiência. A inclusão dos alunos com necessidades especiais deve ser vista como um processo espontâneo e subjetivo que envolve direta e pessoalmente o relacionamento entre seres humanos, principalmente a família, isto é, os pais. A família é, indiscutivelmente, a base da sociedade e, apesar da existência de debates em torno do seu papel atual e da sua composição, ela permanece como elemento-chave da vida e o principal alicerce do desenvolvimento humano. Constituindo-se uma unidade primária, qualquer acontecimento que afete um dos seus membros poderá causar influências em todos os outros integrantes da sociedade familiar. É necessário ratificar que os pais devem participar do processo de inclusão cultural e social de seus filhos, mas esta participação não deve invadir os limites conscientes da responsabilidade escolar. A participação ativa não significa “super-proteção,” ou um tipo de “luto” pela necessidade especial apresentada pelo seu filho, e sim possibilitar a interação social e o convívio escolar com os outros alunos, ditos normais. A escola é uma instituição organizada e possui o seu sistema educacional, este que não deve ser interferido pelos pais. O resultado final dessa parceria entre família e escola deve ser uma soma que proporcione ao aluno com necessidade especial uma vida normal e feliz.

Segundo Raiça (2006):

---

“A escola e a família são parceiras no que diz respeito ao crescimento do indivíduo. Somente a parceria, quando bem estabelecida, facilitaria e promoverá situações de aprendizagem tanto na área cognitiva como afetivo – social. Portanto, as relações entre família e escola deverão estar permanentemente em harmonia e colaboração, pois da união é que resultarão muitas ações de relevância para o aprendizado do aluno. Nesse processo de interação família e escola, estarão sendo beneficiados alunos, pais e professores. Cabe, entretanto, sensibilizá-los no sentido de perceber e conhecer a importância da relação, haja vista que isso nem sempre ocorre na realidade.” (RAIÇA, 2006, p. 69)

### **Um olhar sobre o projeto político pedagógico inclusivo:**

O primeiro passo para que se caminhe para uma educação de qualidade é estimular as escolas para que elaborem com autonomia e de forma participativa o seu Projeto Político Pedagógico, diagnosticando a demanda, ou seja, verificando quantos são os alunos, onde estão e porque alguns estão fora da escola. Ao se pensar em projeto pedagógico, este deve ser orientado para a inclusão, e as aulas direcionadas ao potencial do aluno, visando desafios e avanços no conhecimento e na autonomia. Quando trabalhamos com atividades práticas, concretas e lúdicas, o aluno de inclusão será beneficiado, assim como todos os outros alunos da classe. Na perspectiva da Educação Inclusiva o princípio da Gestão Democrática é citado por BRASIL (2008), de forma expressiva tendo em vista que, compreender a educação inclusiva se constitui em uma forma mais ampla, que aponta para Gestão Democrática:

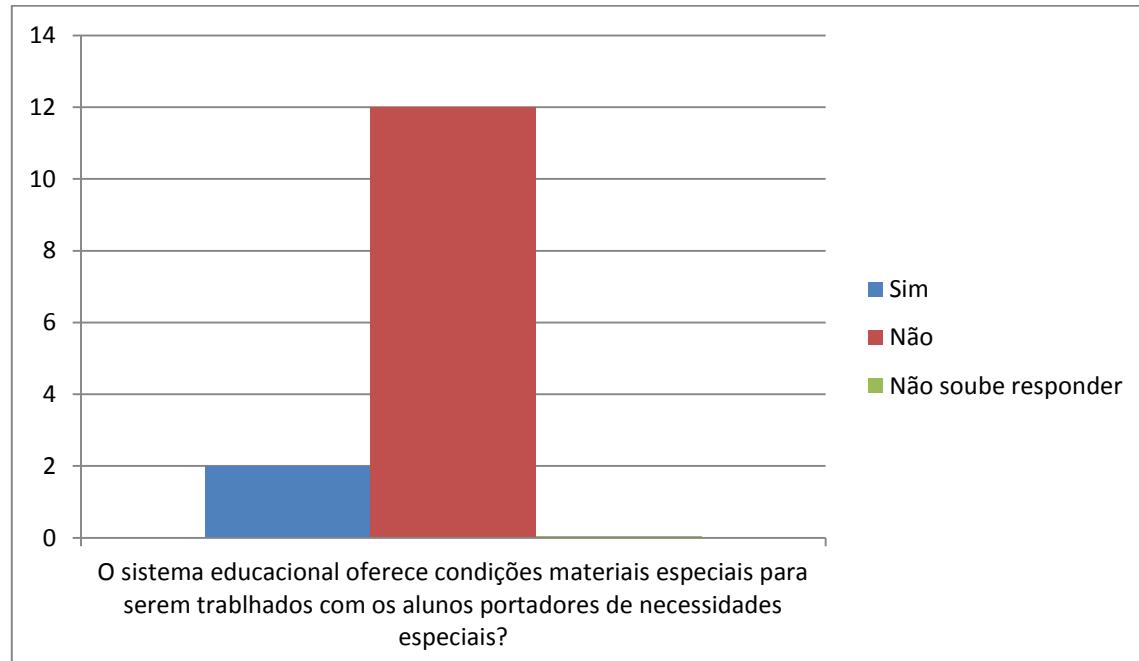
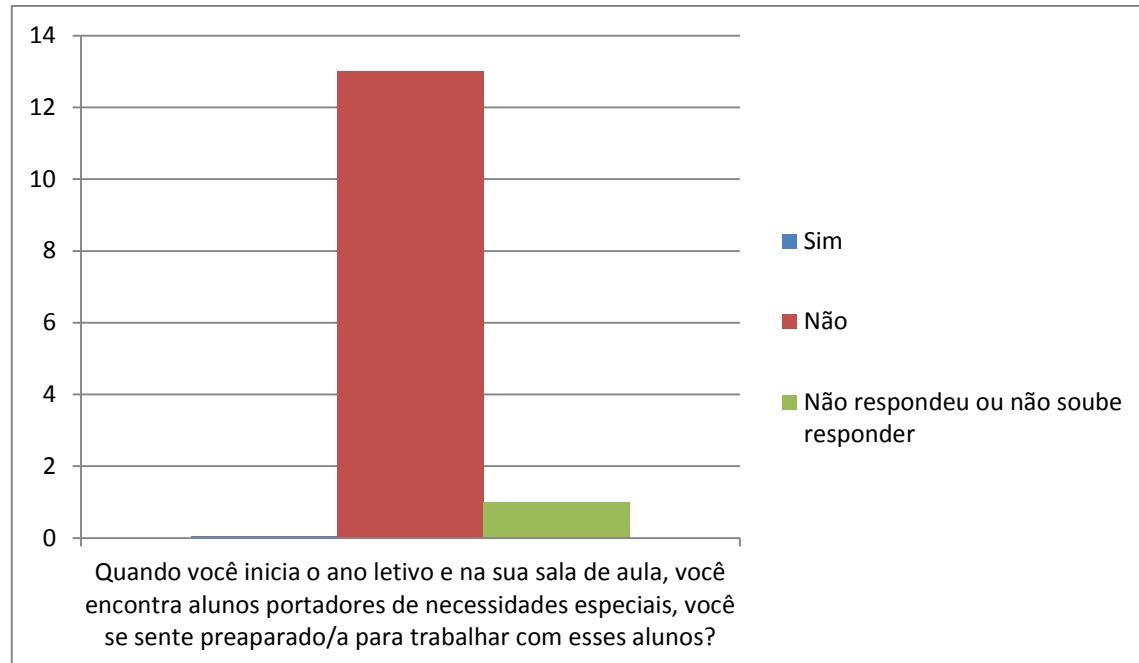
“O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (...) Ao longo de todo o processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum.” (BRASIL, 2008, p. 16)

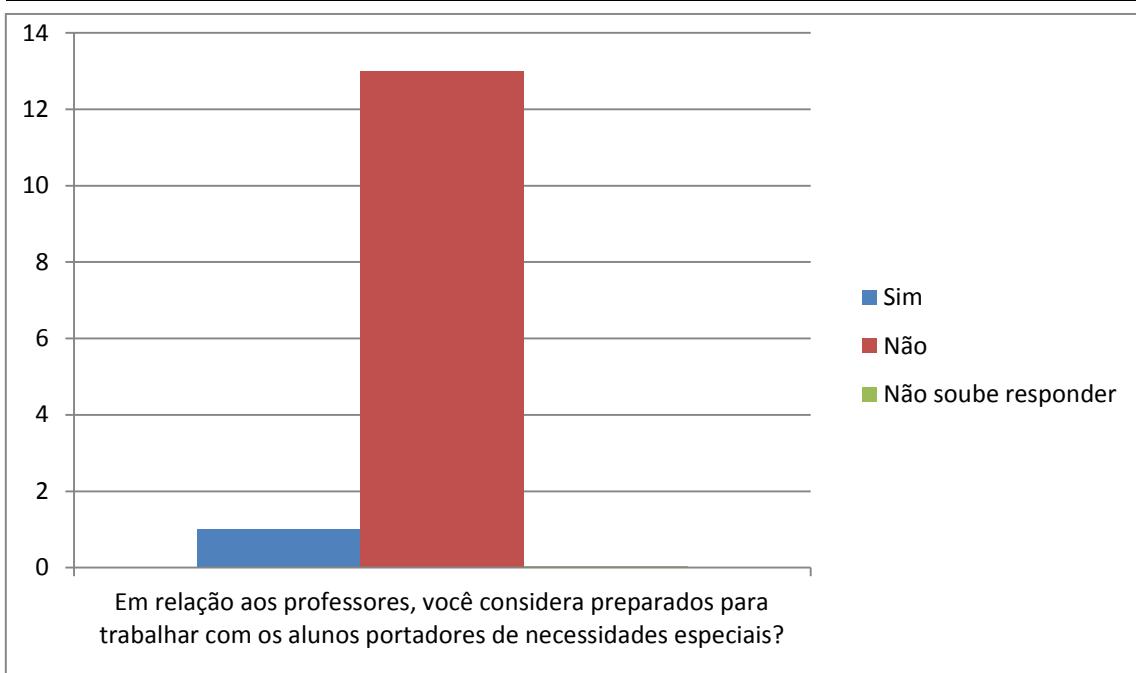
O Atendimento Educacional Especializado, no contexto da nova política, acaba por se configurar como espaço privilegiado da educação especial e de responsabilidade da mesma. Destaca-se o caráter complementar e suplementar deste atendimento compreende que a escola segue novos caminhos, adotando práticas inclusivas expressas no PPP da escola, provocando mudanças profundas na organização do plano de trabalho da unidade escolar. Taís propostas de mudanças depende da disposição, discussões, estudo, levantamento de dados e iniciativas compartilhadas pelos membros da escola, e do princípio de gestão democrática expresso na escola, que propicie o processo de mudança. Nesta perspectiva o projeto político-pedagógico expressa as mudanças advindas dos propósitos da inclusão quando faz da aprendizagem o ponto fundamental da escola, garantindo o tempo necessário para que todos possam aprender; reprova a repetição; abre espaço para a cooperação, diálogo, solidariedade, criatividade, e para que o senso crítico seja praticada pelos educadores, gestores, funcionários e alunos; forma continuamente o professor para que possa melhorar cada vez mais a sua prática em prol de um ensino de qualidade.

### **Realidade escolar:**

A realidade curricular na sala de aula foi elemento fundamental de observação e análise. Nos estudos realizados com 15 professores, de quatro escolas da rede municipal de ensino em Campina grande que abrangem as quatro zonas da cidade, acerca das queixas em relação à

educação inclusiva, demonstrou que as dificuldades enfrentadas pelos docentes não se dirigem necessariamente ao grupo de crianças com deficiência incluídas nas classes regulares, e sim a falta de suporte e apoio ao professor no trabalho com qualquer criança que apresentam independente de diagnóstico algum problema de comportamento.





Os dados revelam que a principal dificuldade dos professores reside na falta de apoio durante o processo de inclusão e que estende as diversas situações vivenciadas em sala de aula, para as quais eles se sentem despreparados e desamparados. No entanto entre as quatro escolas que realizam o Atendimento Educacional Especializado o enfoque desde trabalho foi na Escola Municipal CEAJ JOÃO PEREIRA DE ASSIS. Especificamente no que diz respeito ao atendimento inclusivo, a escola atende hoje sete alunos dotados de necessidades especiais. Assegurados por uma psicopedagoga ela relata não se prender a ensinar conteúdos curriculares básicos e específicos. Nesse sentido, ela utiliza jogos que contribuem pedagogicamente com o processo de construção do pensamento da criança, para tanto são necessárias que ela mesma crie situações para o desenvolvimento da autonomia, aceita as opiniões do grupo, diminui o poder autoritário e proporciona jogos que contribuem para o desenvolvimento global da criança – emocional, cognitivo e motor. – “Para atingir os objetivos, através de atividades lúdicas, é necessário que os educadores repensem a sua prática pedagógica, substituindo a rigidez, a passividade da vida, pela alegria, pelo entusiasmo de aprender, pela maneira de ver, pensar, compreender e reconstruir o conhecimento.” diz a professora. Contudo, as atividades lúdicas podem influir significativamente na construção do conhecimento da criança de forma prazerosa, uma vez que elas fazem parte do ato de educar com um compromisso consciente, intencional e modificador da sociedade.

Imagen do espaço inclusivo e de alguns recursos lúdicos de escola João Pereira de Assis.



Podemos observar que mesmo sem estrutura organizacional a coordenadora da escola projetou por si só um espaço inclusivo e lúdico buscando sucesso nos avanços intelectual das crianças. As atividades são sempre realizadas no contraturno curricular. Essa escola é um modelo de que: O professor que sabe dar aulas tem capacidade para ensinar e aprender com qualquer tipo de aluno seja ele "normal" ou diferente do que pensamos ser o normal. É necessário ter maturidade suficiente para lidar com as frustrações, pois há possibilidades de insucesso, mas também coragem para enfrentar os medos, pois há maior probabilidade de grande sucesso.

#### ***Uma nova proposta para educação inclusiva:***

**Tendo em vista que a proposta inclusiva tem como fundamento o trabalho em equipe e um aspecto a ser ressaltado para uma inclusão de responsabilidade é orientar toda a equipe de funcionários da escola inclusiva, uma vez que os funcionários têm grande importância em alguns momentos, para auxiliar no atendimento à criança, por isso é essencial que conheçam o aluno. Ao professor, cabe conhecer a história do aluno, reconhecer o que ele sabe, qual a forma como aprende, conversar com a família tentando envolvê-la, criar um vínculo com a criança, pois a partir do envolvimento da família e o vínculo do professor com a criança, este terá mais chances de perceber suas necessidades, assim como as expectativas da família em relação à escola. Estar atento aos limites da criança para não cobrar demais, ou deixar de cobrar aquilo que ela tem potencial. É necessário considerar que, se o aluno ainda não aprendeu, pode aprender. O professor será o promotor da aprendizagem uma vez que ele esteja sensibilizado para tais questões este deverá estar atento as inovações exigidas pela profissão, não desanimar diante das necessidades de mudanças exigidas como, por exemplo, as adaptações curriculares sempre que for necessário, elaborando programas educativos apropriados, pois se deve trabalhar com um currículo que seja significativo as necessidades dos alunos. No ambiente de**

---

*aprendizagem os professores terão que se comprometer com as potencialidades, interesses e motivações de cada aluno, nunca se fixar nas defasagens dos mesmos e sim no ato de aprender. Para uma evolução diária de uma educação de qualidade envolve sintomas que podem ser resumidos no que segue:*

- Reconhecimento e valorização da diversidade, como elemento enriquecedor do processo de ensino e aprendizagem;
- Professores conscientes do modo como atuam, para promover a aprendizagem de todos os alunos;
- Cooperação entre os implicados no processo educativo - dentro e fora da escola;
- Valorização do processo sobre o produto da aprendizagem;
- Enfoques curriculares, metodológicos e estratégias pedagógicas que possibilita, a construção coletiva do conhecimento.

### **Conclusão:**

Acreditamos que, com essa perspectiva as escolas revejam todos os seus conceitos, em busca de uma educação que respeite a heterogeneidade. Flexibilizar conteúdos não significa oferecer conteúdos exclusivos aos alunos com deficiência, mas buscar maneiras para tornar os assuntos compartilhados com a turma mais compreensíveis para quem precisa. Educador, colegas e o próprio aluno podem ajudar nas adaptações necessárias. Contudo, as escolas não podem mais fechar as suas portas para diversas formas de ser e de aprender, e que chegou à hora de rever seus conceitos sobre as pessoas com deficiência e a educação. Não basta educar ou reabilitar, é indispensável envolver a sociedade em todos os seus segmentos nessa questão, esclarecê-la, prepará-la para um convívio melhor e mais próximo com as pessoas com deficiência, vencendo a terrível barreira da exclusão e do preconceito. Portanto falar de educação inclusiva é acima de tudo proclamar os direitos humanos e universais.

### **Referências bibliográficas:**

- BRASIL, Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília: MEC, 2008 \_\_\_\_\_  
República Federativa do, **Constituição Federal. Artigo 205**, 1988.
- BUENO, J. G. S. (1997). Práticas institucionais e exclusão social da pessoa deficiente. In: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (Org.), *Educação Especial em Debate*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001. P. 37-54.
- CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva.** Porto Alegre: Mediação, 2000.
- GONÇALVES, Hortência de Abreu. Manual de Artigos Científicos. 1ª edição. São Paulo: Editora Avercamp, 2004.
- TESSARO, N S. **Inclusão Escolar: concepções de professores e alunos da educação regular e especial.** São Paulo: casa do psicólogo 2005.
- GULLAR, Ferreira. **Etapas da arte contemporânea: do cubismo a arte neoconcreta. ... Inclusão: compartilhando saberes.** 2. ed. Petrópolis: VOZES, 2006.

- 
- MANTOAN. Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
- MACIEL, Maria Regina Cazzaniga. Portadores de Deficiência: A Questão da Inclusão Social. São Paulo Perspec., Junho 2000, vol.14, no.2, p.51-56. ISSN 0102-8839.
- MAZZOTA, M J S **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas.** 5<sup>a</sup> ed.,São Paulo: Cortez Editora, 2005.
- RAIÇA, Darcy **dez questões sobre a educação inclusiva da pessoa com deficiência mental/** Darcy Raiça, Claudia Prioste, Maria Gomes Machado. – São Paulo: Avercamp,2006.

## **PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: ELEMENTO INDISPENSÁVEL À PRÁXIS PEDAGÓGICA.**

Maria Cecília Farias Paiva  
Graduanda CAMEAM/UERN  
cifpaiva@yahoo.com.br  
Maria Erislândia de A. Gama<sup>i</sup>  
Graduanda CAMEAM/UERN  
erislandiagama@yahoo.com.br  
Ciclene Alves<sup>i</sup>  
Especialista CAMEAM/UERN  
ciclenealves@bol.com.br

### **RESUMO**

O artigo traz uma discussão acerca do Projeto Político-Pedagógico, destacando sua relevância no contexto educacional, especificamente o escolar, bem como sua contribuição para que a escola conquiste sua autonomia, subsidiando a melhoria da qualidade do ensino. Nesse contexto, todos os segmentos da escola devem estar envolvidos a fim de traçarem metas e ações a serem desenvolvidas na escola e que de fato possa dar suporte a práxis pedagógica. O objetivo do artigo é analisar e discutir o Projeto Político-Pedagógico de uma escola de rede estadual de ensino, relacionando as idéias contidas no mesmo a prática pedagógica realizada pelos membros da instituição. Elaborou-se o artigo com base nos referenciais teóricos de Vasconcellos (2009), Vasconcellos (1956), Cabral Neto e Tatiane (2004) e Veiga (2007); depois efetivamos discussões coletivas. Os instrumentos de pesquisa utilizados foram a entrevistas, estas foram desenvolvidas no próprio campo de pesquisa. Constatou-se que o Projeto Político-Pedagógico é um importante instrumento teórico-prático para o desenvolvimento das atividades pedagógicas da escola, possibilitando a configuração de sua autonomia e um excelente espaço de debate no agir pedagógico dos agentes educacionais (professores, supervisores e diretores). Porém, esta práxis torna-se comprometida quando a instituição não segue os ideais políticos propostos no projeto, uma vez que este documento é de pouco uso dos sujeitos escolares, sendo muitas vezes engavetas, perdendo assim a sua real relevância no enfoque escolar.

**PALAVRAS-CHAVES:** Projeto Político Pedagógico. Autonomia Escolar. Práxis Pedagógica.

---

## INTRODUÇÃO

O Projeto Político Pedagógico surgiu diante da política de descentralização do Estado na década de 90, com isso o Estado transferia as escolas maior responsabilidade quanto à elaboração e execução de suas propostas pedagógicas. Nesta perspectiva, cada instituição escolar deve criar um plano de ação pautado em suas necessidades, que tenha por objetivo propor uma meta para ser seguida por todos os atores envolvidos na construção do mesmo, a fim de melhorar a prática dos sujeitos.

O projeto político pedagógico é um plano que faz referência a escola. É um processo no qual a comunidade escolar se organiza. É uma espécie de planejamento em que participam diferentes segmentos da instituição em sua elaboração e revisão. Assim, os envolvidos definirão através de um conhecimento da realidade uma ação que reflita de forma positiva no contexto de cada instituição. Dessa forma, o projeto político pedagógico tem o propósito de transformar a realidade por meio da organização da instituição, porém, os seus resultados irão depender do desempenho dos envolvidos nesse projeto.

“Ao construirmos os projetos de nossas escolas, planejamos o que temos de fazer, de realizar. Laçamo-nos para diante, com base no que temos, buscando o possível. É antever um futuro diferente do presente.” (VEIGA, 2007, p. 12)

Podemos dizer que o projeto político pedagógico é uma forma de consolidar a autonomia da escola, uma vez que, a partir desse projeto, a escola terá a oportunidade de construir sua identidade por meio de uma participação coletiva, podendo se organizar para concretizar através da prática educativa os ideais definidos. Assim, segundo Paro, podemos entender autonomia escolar baseado em duas vertentes: autonomia pedagógica, que diz respeito ao caráter pedagógico de possuir a liberdade de escolher seus conteúdos e métodos de ensino, e a outra que se refere a autonomia administrativa que inclui a financeira, que implica na condição da escola ter o livre-arbítrio de usar os recursos para realizar os objetivos da educação escolar.

Para a elaboração do projeto político pedagógico é necessário que haja um desejo de mudança que parte da necessidade cotidiana do ambiente escolar, a partir daí faz-se necessário a sensibilização de professores, alunos, pais e demais funcionários da escola para participar do projeto, sendo assim importante que os sujeitos envolvidos estejam motivados para conhecer e atuar diante da finalidade da elaboração e execução do mesmo. A partir de então o referido documento irá orientar a ação pedagógica dessa escola que será baseado em uma série de investigação que provém da atuação de cada membro participativo nessa abordagem. Considerando a importância desse documento, faz-se necessário após sua elaboração de que este venha servir realmente de base para que haja a transformação proposta pelo mesmo, evitando que seja engavetado e pouco acessível aos membros da escola, ele deve servir para direcionar a prática pedagógica na instituição a fim de viabilizar uma aprendizagem satisfatória aos alunos.

Em suas atribuições o projeto político pedagógico viabiliza segurança a escola. Em sua estrutura ele é composto por três partes como aborda Vasconcellos 2000: o Marco Referencial, o Diagnóstico e a Programação. O Marco Referencial traça a aposição da instituição quanto à finalidade desse trabalho, as expectativas a serem concretizadas. Através do Diagnóstico serão feito um estudo da realidade presente naquele contexto escolar no que diz respeito as suas dificuldades. Já a Programação é uma proposta de ação para resolver os problemas observados no diagnóstico.

Contudo, podemos concluir que o projeto político pedagógico

---

... é uma ferramenta gerencial que auxilia a escola a definir suas prioridades estratégicas , a converter as prioridades em metas educacionais e outras concretas, a decidir o que fazer para alcançar as metas de aprendizagem, a medir se os resultados foram alcançados e avaliar o próprio desempenho. (projeto político pedagógico/ a identidade da escola. Sistema de ensino e portal Educação e sites associados).

Segundo Cabral Neto e Tatiane, com o P.P.P. o estado transfere para as escolas maiores responsabilidades tendo por objetivo desenvolver a descentralização e autonomia das mesmas. Isso possibilita que a instituição elabore o projeto e redimensione suas ações com base na realidade da escola, sem ter que seguir regras impostas pelo governo. Sendo o P.P.P. elaborado pela própria instituição permite que a equipe desenvolva metas, de acordo com seus limites, que proporcione o crescimento da escola. Contudo, para que o P.P.P funcione como mecanismo de autonomia faz-se necessário que haja compromisso, competência e interação dos membros da comunidade escolar para atender o objetivo proposto no documento.

As escolas públicas buscam sua autonomia na construção do projeto político pedagógico, no entanto, esta autonomia não é legitimada apenas com a construção do mesmo, ela deve ser conquistada pelos sujeitos educacionais no desenvolvimento de suas atividades cotidianas, que deverão ser direcionadas pelo projeto político pedagógico. Deve-se considerar ainda que, a autonomia é adquirida pelo trabalho coletivo, cabe a cada indivíduo ter compromisso e executar sua função sem se desviar do objetivo do projeto político pedagógico que foi construído pela equipe.

Nesse contexto, é importante o envolvimento de todos os segmentos, diretor, professores, funcionários, pais e alunos que compõe a comunidade escolar na elaboração e articulação do documento, dessa forma é possível rever as práticas, se posicionar sobre as mesmas, criticá-las e buscar redefini-las. Assim, estes sujeitos contribuirão para elaborar a identidade da instituição escolar, sendo eles os agentes que construirão a autonomia.

A construção da autonomia é um desafio, tendo em vista que é necessário romper com certas práticas delimitadas por outras instâncias de governo, estaduais e federais, o deslocamento dessa responsabilidade estimula a escola a buscar maior interação entre os membros escolares e da comunidade trabalhando coletivamente, viabilizando melhor desempenho da escola.

O projeto político pedagógico funciona como construção de autonomia dando a escola à oportunidade de construir suas políticas de trabalhos de acordo com suas necessidades. Deve-se salientar que esse documento deverá direcionar a prática escolar, caso contrário de nada adiantará a construção do projeto político pedagógico. Nessa perspectiva,

Temos afirmado no decorrer do trabalho, que o projeto político pedagógico é um caminho de consolidação da autonomia da escola. Precisamos, no entanto, refletir um pouco melhor sobre isto, sob pena de ficarmos numa visão ingênua. (VASCONCELLOS, 2000, p.173)

O planejamento em geral, tem como finalidades: a possibilidade de despertar e fortalecer a esperança na história, sendo um instrumento capaz de transformar a realidade, resgatar a intencionalidade, combater a alienação, dar coerência, integrar e mobilizar o coletivo á ação da instituição, ajudar na prevenção e superação das dificuldades, racionalizando esforço, tempo e recursos.

Nessa perspectiva, entendemos que o projeto político pedagógico é um elemento que estrutura a instituição e deve ser antes de tudo um instrumento de trabalho, que

---

colabora na formação dos participantes fazendo uma articulação entre os projetos, deve ser explicitado um aspecto bastante relevante:

“Tem, portanto, este valor de articulação da prática, de memória do significado da ação, de elemento de referência para a caminhada. O Projeto Político Pedagógico envolve também uma construção coletiva de conhecimento”. (VASCONCELLOS, 2000, p. 169)

Nesse sentido o que dá vida a uma instituição não é um planejamento, são as pessoas, os sujeitos que dentro da história assumem a construção de uma prática transformadora. É um pressuposto fundamental do planejamento, é o desejo de mudança.

### **Sobre a Discussão do PPP Estudado: dos objetivos a metodologia**

Esse artigo tem por objetivo analisar e discutir o projeto político e pedagógico no que se refere a sua relevância para a autonomia da escola e seu comprometimento em resolver as questões relacionadas à educação e ao ensino da escola. Buscamos detectar a participação e contribuição de toda a comunidade escolar na construção e articulação desse projeto. Nesse sentido, buscou-se refletir a cerca do significado que norteiam a necessidade da elaboração desse projeto por parte de cada instituição, a fim de garantir os melhores resultados possíveis no âmbito da práxis pedagógica.

Tem ainda o propósito de revelar o significado atribuído por uma determinada instituição escolar quanto ao seu Projeto Político Pedagógico, enfatizando a importância desse documento na construção da identidade do estabelecimento de ensino, oportunizando uma ação democrática que viabiliza a participação e a cidadania.

Para isso foi realizada uma visita na escola, no qual tivemos acesso ao Projeto Político Pedagógico elaborado no de ano de 2002 e revisado no ano de 2004, esteve presente nessa elaboração diretor, coordenador, supervisor, professores, representantes dos pais, representante de alunos e demais funcionários da escola. Após a visita e análise do projeto foi encaminhada a direção da escola, a um professor e um pai de aluno, que estiveram presentes na elaboração do referido documento, um questionário a fim de detectarmos o grau de conhecimento desse indivíduo a cerca de sua participação no Projeto político pedagógico, bem como a importância atribuída a esse projeto. A partir dos dados obtidos constatamos que nem todos contribuíram efetivamente na construção do mesmo, pois alguns dos sujeitos questionados demonstraram não ter conhecimento da relevância de sua contribuição no PPP, sendo sua presença restrita a cumprir determinações da escola.

Em seguida, toda a equipe, através dos registros e do embasamento teórico adquirido através dos textos encaminhados, pôde discutir e argumentar sobre a atividade proposta quanto à elaboração, significado e importância do Projeto Político Pedagógico para a escola, enquanto espaço de debates e reflexões.

### **Caracterização da Escola...**

A escola pesquisada está localizada na Rua cel. Epifânio Fernandes, na cidade de Marcelino Vieira-RN. Conta com um quadro de 39 funcionários efetivos e 04 estagiários. Trata-se de uma escola de ensino fundamental e EJA (Educação de Jovens e Adultos), funcionando durante os turnos: matutino, vespertino e noturno, com capacidade para atender aproximadamente 1000 (mil) alunos. Atualmente constam-se 397 alunos matriculados distribuídos da seguinte forma: 160 alunos nas séries iniciais (de 1º ao 5º ano), 155 alunos nas séries finais (de 6º ao 9º ano) e 82 na EJA.

Em sua estrutura verificamos as seguintes dependências: 03 banheiros, almoxarifado, depósito para merenda, biblioteca, sala dos professores e TV escola, secretaria e diretoria, cozinha, galpão, galeria e 06 salas de aula.

Nesta perspectiva, a escola apresenta uma boa estrutura física, com capacidade de atender de forma eficaz aos alunos, oferecendo salas de aulas amplas para a acomodação dos

---

mesmos e um bom espaço para recreações. Com relação as pessoas que trabalham na escola, é possível identificar a insatisfação de alguns sujeitos, pois alegam que a posição autoritária da direção dificulta o dialogo e as relações pessoais no ambiente de trabalho.

### **O PPP da Escola Analisado**

O Projeto político-Pedagógico da referida escola, possui presente, na sua estrutura as etapas básicas que devem constituir esse documento: Marco Referencial, o Diagnóstico e a Programação, apresentando de maneira breve desde a sua identificação até as prioridades em que a escola se encontra ou se encontrava, pois segundo as informações contidas no documento, o mesmo não é revisto desde o ano de 2004. Tendo em vista esta questão, podemos perceber a princípio o descaso que se tem com este documento, bem como, com o conteúdo que se apresenta no mesmo, pois, considerando que o PPP foi elaborado em 2002 e revisto em 2004, concluímos que seu prazo para uma revisão ou refacção já está ultrapassado, haja visto, a data da elaboração deste artigo no ano de 2009, sendo que segundo Vasconcellos 2000; a periodicidade de revisão/atualização do PPP deve acontecer em prazo médio de 3 a 4 anos.

Dante das entrevistas realizadas foi possível constatar que todos os funcionários da escola juntamente com representante dos pais estiveram presentes no encontro para a elaboração do P.P.P., porém nem todos contribuíram para a estruturação da parte teórica do referido projeto, recusando-se expor opiniões e críticas durante as discussões. Isso se dá devido não haver uma sensibilização eficaz, uma preparação que venha a esclarecer a importância do projeto e do envolvimento dos mesmos para o bom êxito da instituição. Assim, os sujeitos envolvidos justificam sua omissão na elaboração do documento argumentando não terem o conhecimento necessário para opinar e em alguns casos por atritos com a direção recusam-se a contribuir, esses fatos comprometem, portanto, com a eficácia do PPP com a ausência da coletividade.

A participação dos sujeitos escolares na construção do P.P.P é de suma importância, pois são eles os mais indicados para diagnosticar as necessidades presentes na escola, o que falta e o que precisa ser aperfeiçoado. Tendo em vista, serem eles que estão diariamente acompanhando a realidade escolar, avaliando e criticando as ações ali ocorridas.

Na entrevista feita com um dos integrantes do corpo docente, afirmou com clareza a importância que se tem o P.P.P. para a escola, assim disse a entrevistada:

“ É um referencial que tem a sua relevância, haja visto, ser um documento com metas traçadas, metas essas, relacionadas a caminhada da instituição escolar e ao processo de ensino-aprendizagem,...), cujas ações no cotidiano escolar é preciso colocá-las em prática.”

Enquanto alunos da graduação, em campo de estudo e aprendizagem, atribuímos ao Projeto Político Pedagógico para as escolas públicas um elemento essencial, pois o mesmo tem um valor significativo, já que tem por objetivo direcionar a prática, bem como atribuir autonomia a instituição, podendo este representar para as escolas um suporte de identificação, definição de caminhos que podem ser seguidos para seu desenvolvimento, dando assim uma base mais firme para o processo de ensino-aprendizagem. Tendo em vista que na sua construção todos os sujeitos envolvidos sintam-se protagonistas tanto na sua elaboração, quanto na sua concretização. Como enfatiza a entrevistada.

Portanto, compreendemos que o P.P.P trás nova perspectiva para o processo de ensino-aprendizagem, possibilitando a interação entre escola e comunidade, a partir da participação do segmento dos pais nas discussões existentes na escola, integrando a comunidade

---

nas atividades, permitindo que estes tenham maior acesso ao tipo de ensino da instituição e ao nível de aprendizagem dos alunos. Ressaltamos que o P.P.P não deve ser apenas um documento escrito e guardado, pois o mesmo só passa a ser válido, quando se efetiva na prática.

### **Considerações Finais**

Com a construção deste artigo constatamos o descaso e contraste que há no Projeto Político Pedagógico. Pois, ao mesmo tempo que o elaboram enfatizando sua importância para o bom funcionamento, também o engavetam sem ultiliza-lo para orientar as atividades a serem desenvolvidas na escola. Notamos que as instituições elaboram o P.P.P. apenas por exigência sem fazer uso do mesmo e ainda cometem o equívoco de colocar o PDE em primeiro lugar, reelaborando o projeto por ser determinação do PDE.

Notamos a ignorância por parte de alguns docentes, que classificam o P.P.P. como sendo “perda de tempo”, é uma pena essa situação, pois os culpados são os próprios professores, tendo em vista que para o funcionamento do projeto depende em grande parte do corpo docente, eles devem ser os primeiros a nortear suas práticas com base no P.P.P. Por outro lado não se pode atribuir a culpa do projeto não funcionar unicamente aos professores, sendo que a maior falha está na direção e no apoio pedagógico, que não sensibilizaram a comunidade escolar quanto à necessidade e importância do P.P.P. para o desenvolvimento da escola. Com isso, se faz indispensável à conscientização dos sujeitos permitindo a colaboração de todos, desenvolvendo suas competências e garantindo o sucesso escolar baseado no projeto. Sendo necessário que durante as reuniões escolares o gestor possa se reportar ao P.P.P para justificar as ações ocorridas e explica como esse documento é relevante para a escola, dessa forma, a comunidade escolar irá, gradativamente se conscientizando do que é o P.P.P e a seu significado para a instituição.

Dessa forma, destacamos O projeto Político Pedagógico como fator relevante no âmbito educacional, pois a partir de sua elaboração e execução pode-se atribuir a escola a autonomia quanto ao seu trabalho. Tendo em vista que este deve ser pautado na tarefa de transformar e mediar a realidade da escola por meio da prática. Assim será destinado ao aluno um ensino que venha contribuir para a formação de cidadãos críticos, criativos e participativos, melhorando, portanto, a qualidade do ensino.

### **Referencias**

- VASCONCELLOS, Celso dos S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico:** do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 10<sup>a</sup> Ed. São Paulo: Libertad, 2009. (p. 15-49)
- NETO, Antonio Cabral e TATIANE, Campelo da Silva **Projeto Político- Pedagógico como mecanismo de autonomia escolar.** Gest. Ação, Salvador, v. 7. n. 1, jan/ abr. 2004, p. 7- 23.
- VEIGA, Ilma Passos A.(Org.) **Projeto Político- Pedagógico da escola:** uma construção possível. 23. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.
- PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre educação.** São Paulo: xamã, 2001. (p. 113-116).

Escola Estadual Padre Bernardino Fernandes. Projeto Político Pedagógico. 2002. Revisão 2003-2004. Marcelino Vieira-RN

---

## GESTÃO PEDAGÓGICA: UMA PROPOSTA DEMOCRÁTICA

Pâmela Félix Freitas. Estudante de pedagogia. [pamelasammet@hotmail.com](mailto:pamelasammet@hotmail.com). UECE.  
Emanuelle Oliveira da Fonseca. Estudante de pedagogia. [emanuelle272@hotmail.com](mailto:emanuelle272@hotmail.com). UECE.  
Erich Cardonha Sampaio. Estudante de pedagogia. [erich\\_sampaio@hotmail.com](mailto:erich_sampaio@hotmail.com). UECE.

A gestão pedagógica é tida como uma forma de gerenciar a área educativa da escola, todavia, ela deve funcionar de forma democrática, promovendo a participação de todos os membros da instituição na sua elaboração e execução. Reconhecendo a sua importância pretendemos observar o ambiente escolar através do olhar do diretor, verificando questões referentes a essa gestão, fatores que promovem a aprendizagem e, consequentemente, uma administração de qualidade. Nossa objetivo é analisar a gestão pedagógica da escola em questão, verificando seus aspectos micro para compreender como o gestor atua e como as ações são realizadas no âmbito escolar. Na metodologia adotada utilizamos um estudo bibliográfico das temáticas sobre gestão pedagógica, sistemas de avaliação, gestão democrática e os mecanismos de participação. Para a pesquisa de campo realizamos um estudo de caso em uma escola municipal de Fortaleza. Como instrumento de coleta de dados utilizamos uma entrevista estruturada com o diretor. Os resultados mostram que o provimento do cargo de diretor se deu através de uma eleição interna e concurso. Em se tratando do conselho Escolar, ele é percebido como um mecanismo deliberativo e fiscalizador, além de um representante ativo na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP). O maior desafio encontrado na gestão democrática é a falta de autonomia da escola. Com relação à gestão pedagógica, um dos pontos que foi citado como o mais importante, e que deve estar em constante processo de melhoria, foi à questão da aprendizagem. Ele garante que ela é o foco principal da escola e responsável pelo progressivo aumento do nível de conhecimentos dos alunos e nos índices dos indicadores. A respeito da participação da comunidade escolar nos aspectos pedagógicos é vista como satisfatória, já nas questões físicas e estruturais a sua participação é mínima. Além dessas ações, a escola abre seu espaço para inserir a comunidade em seu ambiente. Em sua fala o diretor mencionou que são realizados projetos com os Narcóticos Anônimos (AA) e a Escola Aberta em que são realizadas, no final de semana, atividades esportivas e profissionalizantes. O presente trabalho mostrou que a escola possui práticas participativas que contribuem para uma gestão pedagógica eficaz, pautada na aprendizagem dos alunos e viabilizando uma educação de qualidade. Os ideais da gestão democrática estão inseridos nas atividades, muitas vezes burocráticas, como o Conselho Escolar e Projeto Político Pedagógico – PPP.

Palavras-chave: Gestão pedagógica. Gestão democrática. Diretor.

### Introdução

Muitas pessoas terminam o curso de pedagogia com o desejo de trabalhar com a gestão escolar, mas quando chegam neste ofício, percebem que muitas das atividades se resumem simplesmente a ordem burocrática. O gestor dedica boa parte de seu tempo para solucionar problemas e tratar de problemas técnicos, isso tira o foco da parte pedagógica, que deve ser o objetivo principal das atividades da escola.

Neste trabalho pretendemos observar o ambiente escolar através do olhar do diretor, verificando questões referentes à gestão pedagógica, reconhecendo sua importância, e perpassando pelos instrumentos que levam a escola a desenvolver uma aprendizagem e uma gestão de qualidade.

Nosso objetivo principal é analisar a gestão pedagógica da escola em questão, verificando seus aspectos micro para compreender como o gestor atua e como as ações são realizadas no âmbito escolar. A pesquisa aborda questões que vão desde a forma de provimento do cargo até atividades do conselho escolar, elaboração do projeto político pedagógico (PPP), relação com a comunidade e medidas que a escola adota visando à promoção da aprendizagem.

---

Atualmente, se tem discutido a importância da administração responsável e participativa dos Diretores na gestão das instituições de ensino públicas. Assim, acredita-se que com a adoção de um modelo de gestão pedagógica, que pressuponha a cooperação entre os integrantes da escola de forma democrática, as metas estabelecidas possam ser alcançadas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (nº 9394/96) tem ressaltado a necessidade de um gestor aberto ao diálogo, e ao mesmo tempo capaz de administrar leis, normas e cuidar da dinâmica escolar. Esse gestor contemporâneo deve ser capaz de gerenciar os recursos financeiros e humanos de uma forma democrática.

## 1. Gestão pedagógica e seus princípios democráticos

Os pressupostos da participação e autonomia da gestão escolar contribuem para o caráter democrático dentro da escola e para a construção de uma educação que propicie a formação do sujeito articulado ao exercício de sua cidadania. Trabalhando de forma integrada esse núcleo desempenha funções em todos os segmentos da escola como: administrativo, financeiro e pedagógico. Na busca de atender às demandas da sociedade atual a escola teve que modernizar sua prática e repensar suas finalidades. Desta forma, houve uma superação da noção de administração escolar autoritária para uma compreensão de gestão escolar participativa. Ou seja, ela deixou de ser uma gestão "fechada" para se tornar uma gestão "aberta" à comunidade, promovendo assim uma maior integração da escola com os outros setores aos quais ela atende.

De acordo com Luck (2001, p.15) “o entendimento de gestão já pressupõe, em si, a idéia de participação, isto é, do trabalho associado de pessoas analisando situações, decidindo sobre o encaminhamento e agindo sobre elas em conjunto”. Cabe a gestão promover a redistribuição das responsabilidades como forma de aumentar a legitimidade do sistema escolar.

Nessa perspectiva de gestão, o trabalho de garantir a formação do cidadão transcorre por princípios básicos de participação e autonomia no processo de formação e compromisso político dos seus atores. Fica a cargo da gestão pedagógica o trabalho que envolve não apenas o conhecimento e aprendizagem de conteúdos acumulados historicamente, mas, também, todo o trabalho que envolve o processo de ensino-aprendizagem, elaborar/coordenar projetos, processo de avaliação de rendimentos, metodologias, conteúdos curriculares, relação professor-aluno-comunidade e etc. A gestão pedagógica em meio as suas atribuições trabalha mais diretamente com os aspectos intelectuais dos alunos e, portanto, seu caráter político deve estar presente em suas práticas.

Nossa sociedade carrega paradigmas determinados por forças econômicas e políticas, portanto, a gestão pedagógica não se faz neutra. Segundo Paro *apud* Santos (2005, p.2), isto ocorre:

(...) porque os processos de gestão escolar não se fazem no vazio ou de forma neutra, realizando-se, em vez disso, no seio de uma formação econômico-social, sendo, portanto, determinados pelas forças concretas, presentes na realidade.

Santos (2005) percebe que a gestão assume diferentes modalidades conforme a concepção que se tenha das finalidades sociais e políticas da educação em relação à formação dos alunos. Para que a gestão possa exercer um papel ativo no desenvolvimento da aprendizagem é necessário que ela propicie aos membros da instituição um ambiente favorável a exposição de pensamentos e idéias. Afinal todos os agentes podem contribuir para uma boa qualidade de ensino. É dessa forma que vai se configurando uma gestão democrática, cujo principal objetivo é o fim das práticas autoritárias.

A abertura da escola para a comunidade escolar contribui para o engajamento e a participação da sociedade nas decisões e implementação de estratégias que contribuem para o desenvolvimento da educação, colaborando para o pluralismo de idéias e para um ambiente social coletivo.

---

Segundo Libâneo (2001, p.41), “quanto mais participativo, solidário e democrático for o processo administrativo, maiores as possibilidades de que sejam relevantes para indivíduos e grupos”. Cabe a administração escolar coordenar a ação dos atores da instituição, preservando sua especificidade e suas características como forma de contribuir para a realização plena dos indivíduos.

Garantida pela Constituição Federal de 1988 e reafirmada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) a gestão democrática destaca a participação dos profissionais da educação e da comunidade escolar na elaboração de propostas pedagógicas. Segundo a LDB (1996) no seu art.14:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I- participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

Discutir sobre gestão democrática nos faz lembrar de participação, bem como de autonomia, e isso logo nos remete a refletir sobre liberdade, porém este pensamento não é de inteiro correto, e não é por esse caminho que a gestão democrática acontece, é preciso levar em consideração muitos aspectos que dizem respeito a organização escolar.

Segundo Bordignon (2005, p.39), “a autonomia da escola constitui-se na estratégia essencial para a realização de sua missa”. A missão da instituição educacional deriva dos fins da educação, definidos na LDB de 1996, que determina os princípios a serem seguidos pela escola, tal qual: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; e vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Dominar os fundamentos da gestão democrática é fundamental para uma gestão de sucesso, é evidente que executá-los não implica sucesso, mas é um grande trajeto para tanto. Cabe ao gestor saber lidar com as diferenças, ser sensível aos problemas da comunidade escolar e a circunvizinhança da escola, desta forma ele trilhará um caminho para o sucesso escolar.

## **2. Mecanismos de gestão democrática: contribuindo para a descentralização da escola**

Um dos fundamentos da gestão democrática é o Projeto Político Pedagógico (PPP), instrumento que norteia a prática pedagógica da escola, delimitando e sistematizando suas propostas num texto. Todavia, tem o objetivo futuro de circulação e análise permanente da sua execução no interior da unidade escolar, bem como para encaminhamento ao órgão central da gestão municipal. Para sua elaboração e implementação faz-se necessária participação da comunidade escolar, pois para ser uma estratégia de gestão democrática, conforme interpretação da Lei, deve ser construído coletivamente (BORDIGNON, 2005).

Segundo a LDB 9394/96, em seu artigo 12, inciso I, “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”. Nesse processo, as vozes da escola são ouvidas com o objetivo de conhecer as necessidades e sugestões de cada parte envolvida, tornando-os mais responsáveis pela concretização do mesmo, pois são de fato participantes do processo. Portela e Atta (2001, p.136) afirmam que “a elaboração da proposta pedagógica exige permanente abertura para negociação. E negociar nesse caso, é compreender que nas sociedades humanas nenhum processo se faz de forma linear e harmônica”.

Para que o Projeto Político-pedagógico seja voltado para assegurar uma gestão democrática, ele não deve constituir-se por um agrupamento de projetos individuais, ou em um

---

plano construído apenas dentro de normas técnicas exigidas pelas autoridades superiores. Segundo Veiga (1997, p.33), “a construção do PPP requer continuidade das ações, descentralização, democratização do processo de tomada de decisões e instalação de um processo coletivo de avaliação de cunho emancipatório”.

Segundo Vasconcellos (2002), a estrutura básica de um projeto político-pedagógico comporta três grandes elementos: marco referencial, diagnóstico e programação. O referencial trabalha com a finalidade da escola, procurando conhecer os aspectos e as concepções que a sociedade tem de educação. O diagnóstico trata da realidade da instituição, com suas características sociais, econômicas e culturais que tem a comunidade. Por sua vez, a dimensão do projeto está relacionada à programação, cuja finalidade é definir o que é necessário para solucionar os problemas detectados na escola.

Cada elemento anteriormente citado é interdependente, por serem entrelaçados, de tal forma, que um não pode existir um sem que haja interação com o resultado do outro. Eles podem interagir simultaneamente, enquanto um está sendo realizado, o outro também pode estar sendo inserido.

Outro mecanismo da gestão democrática é o conselho escolar. Cabe a ele, além de participar ativamente do processo de construção do PPP, promover a descentralização do poder de decisões, envolvendo todos os segmentos da escola em discussões coletivas.

De acordo com Luck (2001), a motivação, o ânimo e a satisfação são responsabilidades exclusivas de todos os que fazem parte da escola e não apenas dos gestores. Os professores e os diretores trabalham juntos para melhorar a qualidade do ambiente de trabalho. Os gestores devem ser facilitadores na resolução de problemas em grupo, trabalhando com o corpo docente em busca de identificar as necessidades de capacitação de cada um.

Segundo o MEC (2004), “Quanto mais ativa e ampla for à participação dos membros do Conselho Escolar na vida da escola, maiores serão as possibilidades de fortalecimento dos mecanismos de participação e decisão coletivos”. As escolas que conseguem ver no conselho escolar um aliado na luta pelo fortalecimento da unidade, conseguem obter a democratização das relações escolares. De acordo com o MEC:

Os conselhos de educação inserem-se na estrutura dos sistemas de ensino como mecanismos de gestão colegiada, para tornar presente a expressão da vontade da sociedade na formulação das políticas e das normas educacionais e nas decisões dos dirigentes (BRASIL, 2004, p.24).

Segundo Camarão (2008, p.29), “o termo Conselho Escolar pode ser entendido como a junção de dois substantivos: Conselho e Escola, cada qual com seu conteúdo semântico, formando uma expressão substantiva”. Na palavra Conselho percebemos a concepção de uma organização participativa e coletiva, exercendo as funções: deliberativa, consultiva, fiscalizadora e mobilizadora.

A deliberativa proporciona ao Conselho a competência de decidir sobre determinadas questões e, posteriormente, encaminhar ao Executivo as decisões para que este efetive a ação através do ato administrativo. É por meio da função consultiva que o conselho propõe medidas para melhorar e aperfeiçoar o ensino, apresentando sugestões ou soluções que poderão ou não ser acatadas pela direção.

Na fiscalizadora o Conselho é revestido de uma competência legal que vai lhe assegurar o direito de poder intervir, avaliar e alterar as ações, assim como o de garantir o cumprimento das normas da escola. É na mobilizadora que ele irá estimular e formular estratégias de participação e de compromisso para que todos envolvidos no processo educativo.

Essas modalidades variam desde a nomeação pelo governo até a seleção técnica. Ao formar o Conselho Escolar, é necessário haver um maior número possível de lideranças locais, pois, dessa forma, haverá um maior êxito na construção do projeto educativo e da cidadania. Segundo Paro (1996, p.37), existe a concepção que a comunidade escolar não está preparada para votar ou não sabe votar nos diretores adequados, todavia, o que se objetiva com o processo de eleição “não é uma fórmula mágica de escolher bons diretores, mas garantir maiores possibilidades de se escolher o melhor”.

---

Na medida em que os atores da escola exercitam seu direito de voto, eles também exercitam a sua cidadania. Com a abertura para o diálogo poderá surgir conflitos de interesses, todavia, haverá uma reflexão crítica sobre a realidade que estão inseridas, e com isso, o surgimento de soluções através da democracia.

É no processo de escolha do diretor que o Conselho Escolar tem o seu mais importante instrumento do exercício democrático, todavia, só isso não garante uma gestão democrática. É necessário abolir as práticas autoritárias e centralizadoras que contradizem os princípios e diretrizes estabelecidos pela legislação.

### **3. Percurso metodológico**

A pesquisa se caracterizou como um Estudo de Caso, para que tivéssemos a oportunidade de nos aprofundar em aspectos específicos de nossa área de interesse. A pesquisa se dividiu em dois momentos: pesquisa bibliográfica e de campo. Na pesquisa bibliográfica fizemos um levantamento e seleção dos autores e textos que abordam assunto. Já no campo, realizamos uma visita a escola a fim de constatar, *in loco*, como está sendo desenvolvida a gestão pedagógica em uma escola municipal de Fortaleza.

Como instrumento de coleta de dados, aplicamos uma entrevista estruturada com o diretor da instituição. As informações colhidas foram analisadas de forma qualitativa, através da valorização da fala do entrevistado.

### **4. Resultados e discussões**

A pergunta que inicia nossa entrevista diz respeito ao processo de provimento do cargo de diretor. Segundo o gestor, por ser uma escola municipal, não houve concurso público e nem eleição externa. Na realizada, foi realizado um processo de seleção interna em que os candidatos ao cargo deveriam elaborar um plano de ação e, posteriormente, um debate sobre esse plano com os professores e funcionários da escola.

A pergunta seguinte tratou da contribuição do Conselho Escolar e do seu funcionamento, esse que é composto por um pai, um aluno, um professor e o diretor como membro permanente. Ele funciona como um mecanismo deliberativo e fiscalizador, a medida em que emite normas e gerencia a escola juntamente com o núcleo gestor, e executor ao discutir e estabelecer as prioridades de investimento e direcionamento da verba.

Podemos perceber isso na fala de Camarão (2008) quando ele afirma que o Conselho Escolar não só delibera sobre os gastos como também executa, gerencia e presta contas a um órgão externo que é responsável por analisar e aprovar as ações de despesas.

Outra atribuição do Conselho Escolar citadas pelo diretor é a sua participação no acompanhamento, elaboração, execução e fiscalização do Projeto Político Pedagógico (PPP). O diretor considera o conselho como um instrumento colaborador, pois ao compartilhar as obrigações com o núcleo gestor, o trabalho do diretor é facilitado, contribuindo para a rápida resolução de problemas.

Ao indagarmos de que forma é a sua convivência com o Conselho Escolar, o diretor afirmou que, apesar dos conflitos se dár de forma positiva, pois está sempre aberto ao diálogo e as mudanças, que podem ocorrer durante as discussões. O comportamento do diretor vai de acordo com Martins (1999), que afirma que o diretor deve ser uma pessoa aberta ao diálogo, firme, calma, capaz de encorajar nas horas de desânimo e de estimular nos momentos de entusiasmo, porém com prudência.

No tocante gestão democrática, perguntamos quais os principais desafios encontrados no exercício da democracia. O diretor foi bastante enfático ao afirmar que seria a questão da autonomia financeira, pois são estabelecidas uma série de ações burocráticas sobre o que fazer com a verba escolar, que impede essa autonomia.

---

Outra pergunta que trata de democracia, diz respeito à participação da comunidade escolar nos aspectos físicos, estruturais e pedagógicos. Com relação ao aspecto pedagógico a comunidade está presente em todo processo de construção do PPP, por sua vez, em se tratando dos aspectos físicos e estruturais a sua participação é mínima, já que a escola possui pouca autonomia na gerencia das verbas destinadas aos fins.

Dessa forma podemos perceber que a escola está seguindo os princípios democráticos recomendados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), 1996 que propõe a participação dos profissionais da educação, na elaboração do Projeto Pedagógico da Escola, assim como das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Como forma de inserir a comunidade na escola, são realizados projetos com os Narcóticos Anônimos e a Escola Aberta, onde são realizados aos finais de semana atividades esportivas e profissionalizantes.

Abordando o aspecto do PPP, foi explicitado pelo diretor que seu processo de construção contou com a participação do Conselho Escolar assim como sua avaliação, que é realizada anualmente na semana pedagógica da escola.

Com relação à gestão pedagógica, um dos pontos que foi citado como o mais importante e que deve estar em constante processo de melhoria foi à questão da aprendizagem. Esta deve ser o foco principal para o progressivo aumento do nível de conhecimentos dos alunos e nos indicadores de qualidade da educação.

### **Considerações finais**

Ao inserir a comunidade nas decisões da escola, a gestão contribui, de forma participativa, na inserção de mecanismos democráticos, como por exemplo, Conselho Escolar e Projeto Político Pedagógico – PPP. No que diz respeito à participação dos membros da escola na construção do documento norteador das atividades escolares, o PPP, podemos perceber que existe uma participação efetiva de todos na construção de uma escola cidadã. Essas atitudes que se fazem presentes em todas as respostas do diretor garantem a união de todos pela defesa de uma escola de qualidade.

Podemos perceber que os ideais da gestão democrática estão inseridos nas atividades, muitas vezes burocráticas, desenvolvidas dentro e fora da escola. Seu objetivo maior é a busca por uma educação de qualidade e uma aprendizagem que possua ações descentralizadas e participativas.

Em relação aos desafios encontrados na gestão, a autonomia financeira para administração dos recursos públicos foi o item que mais causou preocupação ao diretor. Apesar de contar com a participação do Conselho Escolar nas tomadas de decisões, a burocracia ainda impede que haja autonomia de fato. No tocante à aprendizagem, há uma preocupação com o desenvolvimento intelectual e com a formação cidadã dos alunos, todavia, por haver muitos projetos extraclasses o foco do ensino-aprendizagem fica um pouco esquecido.

Esperamos, através dessa pesquisa, contribuir para reflexão sobre o papel que o diretor assume na administração pedagógica da escola, abrangendo uma gestão democrática capaz de transformar a escola em um espaço onde diversas pessoas têm a possibilidade de articular suas idéias, estabelecer diálogo e considerar os diferentes pontos de vista. É através da inserção e do compromisso de toda a comunidade escolar na tomada de decisões acerca do cotidiano escolar, podemos ter resultados educacionais mais significativos.

O presente trabalho mostrou que a escola possui práticas participativas que contribuem para uma gestão pedagógica eficaz, pautada na aprendizagem dos alunos, viabilizando uma educação de qualidade. A escola só alcançará resultados satisfatórios e significativos para a sociedade se todos que a compõem empenhar-se para construir, junto ao seu alunado, bases epistemológicas e democráticas em que todos se engajem sócio e politicamente para construir um espaço com práticas emancipatórias.

### **Referências bibliográficas:**

- 
- BORDIGNON, Genuíno. **Gestão democrática da escola cidadã**. In. CEARÁ. SEDUC. Novos paradigmas da gestão escolar. Fortaleza: Edições SEDUC, 2005, p.27-46.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Acessado em 16 de abril de 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>.
- \_\_\_\_\_. **Conselhos Escolares**: uma estratégia de gestão democrática da educação pública. 2004. Acessado em: 08/09/2009. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br>>.
- CAMARÃO, Virna do Carmo. **Conselho escolar**: caminhos discursivos da participação. Editora: Edições Demócrito Rocha, Fortaleza, 2008.
- LIBANIO, José Carlos. Gestão democrática: princípios e características da gestão escolar participativa Ed. Alternativa. In. **Organização e gestão da escola-teoria e prática**. Ed. Alternativa. Goiânia, Alternativa, 2001.
- LÜCK, Heloísa. et.al. **A escola participativa**: o trabalho do gestor escolar. 5º Ed. São Paulo, 2001.
- MARTINS, José do Prado. **Administração Escolar** - uma abordagem crítica do processo administrativo em educação. 2º edição. São Paulo: Atlas, 1999.
- VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2002.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto Político-pedagógico da escola**: Uma construção possível. Campinas (SP): Papirus, 1997.
- PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar**: introdução crítica. 7 ed. São Paulo, Cortez, 1996.
- PORTELA, Adélia Luiza e ATTA, Dilza Maria Andrade. “A dimensão pedagógica da gestão da educação”. In. RODRIGUES, Maristela Marques e Giagio, Mônica (orgs). **PRESEM III- guia de consulta**. Brasília, FUNDESCOLA MEC. 2001, p.119-158.
- SANTOS, Ana Lúcia Felix. **Gestão Democrática da escola**: bases epistemológicas, políticas e pedagógicas. – UFPE, GT: Estado e Política Educacional / 2005, Recife-PE.

---

# O CONHECIMENTO INTERDISCIPLINAR NO CURRÍCULO DOCENTE CONTEMPORÂNEO

Joelina Kely Silva Moreira:

Graduanda em Pedagogia e Bolsista PIBIC

Universidade Federal do Ceará – UFC

E-mail: [joelinakely@yahoo.com.br](mailto:joelinakely@yahoo.com.br)

Profa. Dra. Silvia Elizabeth Moraes (Orientadora):

Pós-Doutorado em Educação pela USP

Professora adjunta da Universidade Federal do Ceará

E-mail: [silviamoraes@ufc.br](mailto:silviamoraes@ufc.br)

## Resumo

Cada vez mais tem sido questionado o que o aluno aprende na escola e se irá contribuir para o seu desenvolvimento. A formação dos professores tem sido alvo também de muitas críticas. O conhecimento produzido na escola se apresenta fragmentado e distante da realidade dos alunos. A proposta que vem se colocando no cenário é a interdisciplinaridade. O presente trabalho tem como objetivo relatar uma pesquisa desenvolvida na disciplina Didática I que visou analisar, por meio de observação participante, como os alunos de diferentes cursos se organizam ao realizarem projetos interdisciplinares. Foram formados grupos com representantes de diversas áreas, que trabalharam em torno de temas por eles escolhidos. Foi constatado que a interdisciplinaridade possibilita um diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento, reduzindo o distanciamento entre o que está presente no currículo escolar e o que ocorre na realidade dos alunos. Concluiu-se também que a integração das disciplinas requer intenso trabalho conjunto dos professores em forma de planejamento, a fim de identificar temas e problemas atuais que relacionem o currículo com a realidade social.

**Palavras – chaves:** Interdisciplinaridade, currículo, formação docente.

## Introdução

Um dos problemas maiores enfrentados pelas instituições de ensino, principalmente tratando-se de ensino superior, tem sido a fragmentação e descontextualização do conhecimento nas propostas curriculares. Em consequência disso, os alunos que saem das universidades com essa formação apenas reproduzem conteúdos, levando essa repetição para a sala de aula, no caso de serem cursos de graduação voltados para a formação de professores. Espera-se que o aluno se torne um ser crítico e tenha autonomia, porém estudos revelam que muitos que saem das escolas apresentam dificuldades no que se refere à criticidade. Diante dessa realidade, a formação dos professores tem sido bastante questionada.

Em busca de resposta a tais questionamentos propomos práticas curriculares interdisciplinares em aulas de licenciatura. Acreditamos que para “reformar o pensamento” e ao final do processo termos “cabeças bem feitas” e não “cabeças bem cheias” (Morin, 2000), é necessário começar desde a graduação. Uma cabeça bem feita significa que, “em vez de acumular o saber, é mais importante dispormos ao mesmo tempo de: uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas; princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido”. (MORIN, 2000: 21)

Nesse trabalho relatamos uma pesquisa desenvolvida na disciplina Didática I que visou analisar, por meio de observação participante, como os alunos de diferentes cursos se organizam ao realizarem

---

projetos interdisciplinares. Propusemo-nos analisar como os alunos dos cursos de licenciatura lidam com a questão da interdisciplinaridade, verificando sua participação na elaboração de projetos temáticos, bem como a maneira através da qual eles negociam acordos ao redor de temas e estratégias de abordagem, mesmo sendo provenientes de diferentes áreas do conhecimento.

### **A pedagogia de projetos: desfragmentando e contextualizando**

O conhecimento produzido na escola tem sido fragmentado, descontextualizado e distante da realidade dos alunos, especialmente devido à desarticulação entre as disciplinas. Por não estar relacionado à vida cotidiana do aluno, torna-se desinteressante para ele, já que dessa maneira o aluno não aprende a aplicar esses conhecimentos na sua vida fora das paredes da sala de aula. De fato, a visão tradicional do currículo tem sido bastante questionada quanto à contribuição na formação do estudante, entre outros motivos, por não possibilitar uma reflexão sobre a prática que ele precisará ter como profissional.

Uma saída para esses problemas pode ser uma reformulação no currículo docente, que proporcione aos alunos fazerem ligação do que aprendem nas mais diversas áreas.

Geralmente, o currículo é visto num sentido limitado, com uma visão de conjunto das atividades desenvolvidas pela escola. Saviani nos mostra que currículo não é apenas isso:

De uns tempos para cá, disseminou-se a idéia de que currículo é o conjunto das atividades desenvolvidas pela escola. Portanto, currículo diferencia-se de programa ou de elenco de disciplinas; segundo essa acepção, currículo é tudo o que a escola faz; assim, não faria sentido falar em atividades extracurriculares (SAVIANI, 2005:15).

Segundo Neto (2007), a preocupação em se ter o currículo como objeto de estudo e pesquisa teve sua origem nos Estados Unidos, na década de 20, devido ao processo de industrialização e dos movimentos imigratórios que intensificaram a massificação da escolarização.

Silva (2007) apresenta o currículo como um processo de racionalização de resultados educacionais, rigorosamente especificados e medidos.

Coll (1986) aponta o currículo como um instrumento eficaz na prática pedagógica, pelo fato de orientar o processo educativo, atentando para a importância de o currículo não ultrapassar a iniciativa dos professores, transformando-os em simples executores de um programa já previamente estabelecido.

No currículo estão implícitas as funções da instituição e as formas de enfocá-las. Na sua elaboração é preciso pensar no que o aluno teria vontade de aprender. Há a necessidade de uma proposta curricular adequada à realidade dos alunos, e que tenha flexibilidade para eventuais mudanças. É um erro um currículo ser elaborado por pessoas que não estão próximas do espaço a que se destina, pois é ele que norteia o trabalho realizado na instituição e define o que o aluno irá ou não estudar. O aluno não é ouvido, não participa da elaboração do currículo.

Na contemporaneidade tem sido bastante defendida a idéia da participação de todos os sujeitos envolvidos na elaboração do currículo, para que se tenha uma proposta mais significativa para os alunos. Kramer (1999) atenta para a necessidade de ele estar ligado à realidade a que se dirige e de ser construído com a participação de todos os sujeitos.

O currículo precisa estar em constante mudança, já que precisa acompanhar as transformações presentes na sociedade, para adequar-se ao contexto social vivido pelo aluno.

Na discussão acerca do currículo de formação docente, é necessária uma compreensão de que a proposta curricular é uma variável complexa que não se limita à organização do conhecimento que deverá ser adquirido pelos alunos ao longo do curso. Faz-se necessário repensar o peso excessivo e a maneira como os conteúdos são ministrados no currículo. Não se trata de negar a importância dos conteúdos, mas sim de propor um equilíbrio entre o disciplinar e o interdisciplinar, especialmente superando a ênfase na memorização e na preocupação excessiva em “dar o programa”.

---

A centralidade do currículo na educação contemporânea pode ser percebida por suas constantes reformulações dos currículos. Tem-se falado bastante em renovação curricular nos últimos anos, e muitos cursos de graduação passaram ou estão passando por isso. O curso de Pedagogia da UFC é um deles.

De acordo com Neto (2007), o movimento de revisão do conceito curricular foi marcado pela primeira conferência sobre currículo, em 1973, organizada por um grupo liderado por William Pinar, em Nova York. Foi um movimento que ocorreu na tentativa de reconceituar o campo do currículo.

Coll (1986) analisa a mudança curricular como uma condição necessária para uma reforma educativa que leva à melhoria na educação. Ele propõe o estabelecimento de um currículo atualizado e ajustado às necessidades sociais.

Segundo Fazenda (1998), esse foi um conceito que surgiu na França e na Itália na década de 60, em um período marcado pelos movimentos estudantis que reivindicavam principalmente um ensino mais contextualizado com a realidade que eles viviam. Chegou ao Brasil ainda no final da década de 60, exercendo influência na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases Nº 5.692/71.

A proposta defendida possibilita uma articulação entre as diferentes áreas do conhecimento, quebrando essa fragmentação presente no currículo tradicional.

Segundo Lück (1994), a “interdisciplinaridade é o processo que envolve a integração e engajamento de educadores, num trabalho conjunto, de integração das disciplinas do currículo escolar entre si com a realidade, de modo a superar a fragmentação do ensino”. (LÜCK, 1994:64). A interdisciplinaridade representa dessa forma uma integração de componentes curriculares na construção do conhecimento.

Georges Gusdorf foi um dos principais precursores do movimento interdisciplinar, apresentando em 1961 à UNESCO um projeto de pesquisa interdisciplinar para as Ciências Humanas, que propunha a redução da distância dos conteúdos entre as ciências humanas. Gusdorf propôs a informação e explicação do conceito de interdisciplinaridade e a compreensão das questões que hoje se colocam aos diversos saberes em termos da sua articulação e da reorganização das suas fronteiras.

Apoiando-se na abordagem de Lück (1994), que define que “a interdisciplinaridade se constitui em um processo contínuo e interminável de elaboração do conhecimento orientada por uma atitude crítica e aberta à realidade” (LÜCK, 1994:67), é defendido que a finalidade não é eliminar a disciplinaridade, mas transformar o conhecimento, enxergando-o como um fenômeno inacabado e ilimitado.

Os PCN (1997) trazem a relação entre a concepção de transversalidade e interdisciplinaridade. Ambas são fundamentadas na crítica de uma concepção de conhecimento alienada. Na prática pedagógica, esses dois conceitos dão suporte um ao outro, já que não é possível um trabalho pautado na transversalidade contando-se com uma perspectiva disciplinar rígida. São conceitos tão próximos que alguns chegam a confundir um com o outro. Portanto, comprehende-se que:

“...transversalidade e Interdisciplinaridade são conceitos inseparáveis, pois se alimentam, mutuamente. A interdisciplinaridade questiona a fragmentação e a linearidade do conhecimento; a transversalidade questiona a alienação e o individualismo do conhecimento. Ambas só podem ser postas em prática através do trabalho coletivo”. (KLEIMAN; MORAES, 1999: 22)

O docente, quando vai atuar na área, sente dificuldades em pensar interdisciplinarmente, pois toda a sua formação foi realizada dentro de um currículo fragmentado, em que ele estudou várias teorias e pensamentos, mas não aprendeu a trabalhar coletivamente e articular um conhecimento entre as diversas áreas.

Neto (1997) mostra a importância da interdisciplinaridade no cenário educacional brasileiro, apontando como um dos ideais do movimento a totalidade do saber.

Segundo Machado (2008), Paulo Freire propõe a investigação do universo temático do povo. Ele sugere que inicialmente se conheça a área que irá ser trabalhada, para depois haver um estudo interdisciplinar. A sugestão de Freire é que cada envolvido na investigação temática apresente um projeto de um tema, o qual passa por discussão e reúne sugestões. A idéia é que depois os projetos sirvam de auxílio à formação dos professores que trabalharão nos círculos de cultura.

---

Beneti sugere um trabalho por projetos, em que exista uma integração entre todas as disciplinas. Ele explica a necessidade de um trabalho conjunto entre os professores de todas as disciplinas, para que o processo seja visto como um todo e se tenham alunos mais motivados em sala de aula.

Moraes (2005) vem desenvolvendo projetos interdisciplinares com alunos de cursos de graduação voltados para a formação de professores, considerando que “os projetos interdisciplinares têm a grande vantagem de dar espaço à iniciativa e à criatividade dos participantes. Além disso, estimulam o espírito coletivo, a solidariedade e a troca de informações” (MORAES, 2005: 50).

A organização dos conteúdos em torno dos projetos favorece a compreensão da multiplicidade de aspectos que compõem a realidade, já que possibilita a articulação de contribuições dos diversos campos do conhecimento. Ao final do projeto, o resultado alcançado pode ser exposto para o grande grupo, a fim de socializar os resultados.

A pedagogia de projetos possibilita à escola tornar-se mais dinâmica, atual e atraente para os alunos. Segundo Kleiman e Moraes (1999), o projeto interdisciplinar pode ser um instrumento para a transformação na sala de aula, ao passo que o aluno deixaria de ser passivo e alienado, passando a desenvolver seu senso crítico.

### **Metodologia e forma de análise dos resultados**

Para a realização do trabalho houve observação e participação nas aulas da disciplina Didática I. Logo no início da disciplina, foi explicado o trabalho com os projetos que deveria se basear em uma das duas teorias apresentadas: a teoria das Inteligências Múltiplas, de Howard Gardner e a teoria dos significados da vida humana, de Philip Phenix.

Os alunos foram divididos em grupos, de forma que tivessem componentes dos mais diversos cursos, se possível. Os integrantes do grupo tiveram total liberdade na escolha do tema e teoria a ser utilizada.

Os resultados foram analisados a partir dessas observações, em que os alunos foram divididos em grupos, escolheram um tema a ser trabalhado nas diferentes áreas do conhecimento e uma teoria para aplicar no desenvolvimento do trabalho. Eles deveriam também decidir como seriam divididas as tarefas e como se daria mais tarde o seminário de apresentação ao grande grupo (ao final de três encontros).

### **Resultados e Discussão**

O mais proveitoso desse trabalho com projetos foi que ao final cada grupo apresentou o seu projeto para toda a turma. Houve bastante variedade de informações e criatividade dos alunos.

É importante ressaltar que os alunos participaram da avaliação dos projetos, tanto na escolha dos critérios a serem avaliados quanto no momento da avaliação. O grupo responsável pela apresentação da aula recolhia as fichas de avaliação, levava e fazia uma média das notas, para entregar a professora. Até mesmo os integrantes do grupo fizeram uma auto-avaliação.

Como todos os grupos escolheram a teoria de Phenix, foi necessário o aprofundamento na teoria. A teoria de Philip Phenix apresenta a concepção de educação geral como o processo de construir significados em seis domínios. Para que o sujeito desenvolva-se integralmente, ele precisa atentar para esses domínios, denominados por Phenix de significados da vida humana: simbólico, empírico, estético, sinoético, ético e sinóptico.

O primeiro grupo escolheu o tema *A árvore e seus múltiplos significados*, que foi abordado através da teoria de Phenix. O grupo realizou uma pesquisa de campo na Praça dos Mártires (conhecida como passeio público) de Fortaleza, para observar a árvore Baobá. O grupo escolheu como público-alvo para o projeto os próprios alunos da disciplina que foram considerados como professores de uma escola em horário de planejamento. Na apresentação do projeto o grupo utilizou vídeos com entrevistas na Praça dos Mártires e fotos da árvore Baobá. No domínio simbólico foi citada a definição de árvore no dicionário. No empírico foi citado o conceito de árvore da ciência, da biologia. No estético o grupo utilizou quadros de pintores, como Van Gogh, Cezanne e Klimt, e uma poesia de Florbela Espanca,

---

**Árvores do Alentejo e de Fernando Pessoa, Velhas árvores.** No sinoético foi visto a relação pessoal dos sujeitos com as árvores.

No domínio sinóptico o grupo abordou os seguintes aspectos: na religião, a árvore do conhecimento do bem e do mal (Bíblia); na Filosofia, a Teoria do conhecimento, a razão e o domínio da natureza; na História, o Baobá do Passeio Público e suas histórias.

No ético foi comentado sobre o artigo 225 da Constituição Federal de 1988, que coloca que todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações, despertando a consciência de que não devemos derrubar as árvores indiscriminadamente, ou seja, a noção de sustentabilidade e a legislação vigente sobre as florestas (Ministério do Meio Ambiente). Foi ainda mencionada a campanha do Greenpeace sobre a conscientização da sociedade a respeito da questão do desmatamento.

O segundo grupo teve como tema a *Classificação lógica dos significados: Movimentos Sociais – MST*. A teoria utilizada foi novamente a de Phenix. Os integrantes do grupo disseram ter iniciado a pesquisa utilizando fontes principalmente da internet, acerca de diversos movimentos sociais identificados no país. Em debates no grupo, escolheram o MST para aprofundar suas análises. Foram utilizados a internet e textos científicos para o conhecimento do movimento e, na apresentação, principalmente elementos áudio - visuais. O grupo relata que o tema foi escolhido pelo fato de o trabalho com os Movimentos Sociais nas escolas ser necessário para despertar nos estudantes o interesse pela discussão de temas importantes da nossa sociedade

Para representar o domínio simbólico foi utilizada a bandeira que representa o movimento. No estético o grupo utilizou uma poesia e músicas sobre o tema.

Outro grupo abordou o tema *O indivíduo na atualidade*, sob o foco da teoria de Phenix, abordando assuntos como a cidadania global e a violência simbólica, como a atitude professoral e as estratégias punitivas em relação aos seus alunos, como reparações e castigos.

No domínio empírico o grupo citou a formação da sociedade através da razão, em que a ciência é representada como o motor da atualidade. No estético foi feita uma pesquisa comparando a música há alguns anos atrás e atualmente. A aluna comentou as diferenças no estilo e as influências exercidas na sociedade, como também nas composições antigas, em que havia muita repressão e alguns compositores chegaram até a serem exilados devido às suas expressões, e as atuais, em que se tem liberdade para escrever e as músicas são desprovidas de sentido. Ainda no estético foi falado sobre o papel que a moda tem exercido na sociedade e a busca da beleza: o que tem sido feito para se chegar a um padrão de beleza. As artes foram também abordadas, com o questionamento sobre que seja considerado arte hoje em dia.

No domínio ético o grupo abordou a tolerância às diferenças dos indivíduos e a moral. Os integrantes discutiram o conceito de intolerância no decorrer dos anos; a ética na família, os valores presentes na família conservadora e atual; o cuidado dos pais com os filhos; e o respeito dos filhos pelos pais. O ético em relação ao meio ambiente também foi abordado, sobre como vivemos na contemporaneidade, se estamos respeitando a natureza. Foi interessante o fato de o grupo ter feito uma ligação entre o tema deles e o do primeiro grupo, que foi sobre a árvore.

No domínio sinóptico foi discutido o que o homem fez de si próprio dentro do contexto de certas circunstâncias, dando ênfase ao indivíduo na religião: que o homem buscou a religião devido ao medo, para ter proteção. No sinoético foi comentada a superficialidade dos sentimentos presente nos relacionamentos na sociedade atual, em que as pessoas não expressam mais os sentimentos por se preocuparem com o que os outros vão dizer.

O quarto grupo escolheu como tema o *Bullying*, também abordado segundo a teoria de Phenix. O projeto foi elaborado pensando em ser trabalhado com professores, com o objetivo principal de prepará-los para lidar com o bullying na escola, que é algo bastante frequente. O grupo começou a apresentação do projeto comentando sobre o que caracteriza o bullying, que são a crueldade, violência e repetição da ação (agressão). O domínio simbólico foi representado pelos três sujeitos envolvidos: agressor, vítima e espectador. O racismo e a briga entre torcidas foram citados como um dos meios que leva ao bullying.

No domínio empírico o grupo abordou a história do bullying, que os estudos começaram a ser realizados a partir de 1970, após uma série de homicídios e suicídios envolvendo adolescentes. Gráficos e

---

tabelas também foram utilizados na representação desse domínio para mostrar resultados de pesquisas realizadas na área.

Houve grande participação do grande grupo na apresentação do projeto, muitos alunos mostraram ter interesse pelo assunto e aproveitaram para tirar suas dúvidas.

O grupo utilizou vários recursos na apresentação do projeto, como vídeos, imagens, entrevistas, dados estatísticos sobre o bullying

O grupo em que atuei como observadora-participante foi composto por pessoas de diferentes cursos (Ciências Sociais, Pedagogia e Engenharia de Pesca), o que pode ter levado a conflitos na escolha do tema, já que todos queriam um tema próximo da sua área de estudo. Tentando aplicar o tema escolhido em uma das teorias, os integrantes ficaram divididos entre a teoria de Gardner e a de Phenix. Alguns pensaram não ser possível a aplicação do tema nas nove inteligências propostas por Gardner. Após muita negociação, chegaram a um acordo tanto na escolha do tema quanto na teoria a ser utilizada pelo grupo, algo que se deu através de serem consideradas as opiniões de todos os componentes. Assim foi preciso o grupo se reunir várias vezes para a escolha, pois era difícil chegar a um que agradasse a todos.

Após muito diálogo, o grupo estabeleceu como tema o *Preconceito*, para ser abordado através da teoria de Phenix, e tendo como público-alvo os professores de uma escola de ensino médio.

O projeto foi apresentado com a utilização de recursos como vídeos e imagens sobre o assunto. No domínio empírico foi comentado sobre os casos de preconceito ocorridos na sociedade. No estético foi representado o preconceito presente em nossa sociedade com algumas músicas, como o forró e o pagode: letras de músicas que demonstram algum preconceito contra a mulher; ditados populares contra os negros e mulheres. No sinoético o grupo abordou as consequências que o preconceito pode trazer para as relações sociais e individuais.

Ao final das apresentações dos projetos os alunos comentaram sobre a importância do trabalho para a formação. Foram citadas várias contribuições, como a possibilidade de colocar em prática o que já havia sido visto na teoria (a integração das disciplinas). Um aluno afirmou já pensar nessa hipótese para trabalhar com os alunos. Através do projeto eles puderam escolher os aspectos que mais se identificam, como foi comentado por uma aluna, possibilitando uma habilidade individual em um trabalho coletivo. Foi citado um exemplo de modismo de projetos, que é muito comum em escolas municipais, de haver uma preocupação apenas em serem trabalhados o maior número de projetos possíveis, não se dando tempo para que os alunos apreendam a quantidade de informações.

## Conclusão

A visão de currículo aqui defendida parte de uma necessidade da participação de todos na elaboração da proposta curricular, contribuindo para a construção de um conhecimento próximo da realidade do aluno, levando em consideração as especificidades do grupo a que é destinado.

A interdisciplinaridade pode de fato contribuir na aprendizagem do aluno, modificando a visão tradicional de currículo, que atualmente se caracteriza pela fragmentação do conhecimento, através de uma integração das diversas áreas do conhecimento. É possível aprender de forma contextualizada e não-fragmentada, relacionando o conteúdo estudado com as outras disciplinas. Contribui ainda para o ensino contemporâneo por levar a uma integração dos conteúdos estudados, levando dessa forma a uma aprendizagem contextualizada e próxima da realidade dos alunos.

Quanto aos objetivos do trabalho, chegou-se à conclusão que há uma dificuldade dos alunos em integrar um tema às diversas áreas do conhecimento, conforme os estudantes relataram na apresentação dos projetos. Com isso percebe-se que, para se chegar a uma construção de conhecimentos no currículo, há a necessidade inicial de uma mudança na proposta curricular dos cursos de graduação, de modo a contribuir para uma modificação na postura do futuro profissional.

Ao final das observações foi concluído que houve dificuldades na participação de todos os integrantes do grupo na escolha do tema, dificultando o acordo e a chegada a um consenso entre os estudantes. Entretanto, isso já era esperado, pois, em se tratando de várias áreas do conhecimento - Ciências Exatas, Ciências Sociais e Ciências Humanas - as abordagens são diferentes.

---

Ao observar as apresentações dos projetos, foi verificado que muitos alunos sentiram dificuldades em pensar interdisciplinarmente, já que o currículo presente nas instituições (no caso de nível superior), não preparam os alunos para enxergar o conhecimento em diferentes áreas e a trabalhar coletivamente. É necessário estar atento para o fato de que o desafio de conviver com linguagens e saberes diferentes é essencial para o trabalho interdisciplinar e coletivo.

Após as observações realizadas foi verificado que no currículo docente contemporâneo há a ausência de oportunidades para um diálogo para que se possa pensar na interdisciplinaridade. Os alunos precisam ser preparados para escutar as idéias do outro, para que assim eles possam trabalhar coletivamente. A interdisciplinaridade demanda um diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento, reduzindo o distanciamento entre o que está presente no currículo escolar e o que ocorre na realidade dos alunos. Concluiu-se também que a integração das disciplinas requer intenso trabalho conjunto em forma de planejamento, a fim de identificar temas e problemas atuais que relacionem o currículo com a realidade social.

Essa integração curricular aqui proposta possibilita uma reflexão das relações existentes entre as disciplinas e os problemas presentes na sociedade.

## Referências bibliográficas

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética.** <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>. Brasília: MEC/SEF, 1997. Acesso em: 18/09/2010.
- BENETI, Marcelo.** A importância do trabalho interdisciplinar. <http://www.artigonal.com/educacao-artigos/a-importancia-do-trabalho-interdisciplinar-909164.html>. Acesso em: 11/08/2010.
- COLL, César.** Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. Trad. por Cláudia Schilling. 5<sup>a</sup> ed. Barcelona: Ática, 1986.
- FAZENDA, Ivani C. A. (Org.)** Didática e Interdisciplinaridade. 11<sup>a</sup> ed. Campinas, SP: Papirus, 1998.
- KLEIMAN, Ângela B. e MORAES, Silvia Elizabeth.** Leitura e Interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.
- KRAMER, Sonia.** Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. In: Antonio Flavio Moreira. Currículo: políticas e práticas. Campinas, SP: Papirus, 1999.
- LÜCK, Heloísa.** Pedagogia Interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos. 3<sup>a</sup> ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- MACHADO, Luiz Alberto. Paulo Freire: Pedagogia do Oprimido.** <http://pesquisaecaia.blogspot.com/2008/01/paulo-freire.html>. Postado em: 16 de Janeiro de 2008. Acesso em: 19/09/2010.
- MORAES, Silvia Elizabeth.** Interdisciplinaridade e transversalidade mediante projetos temáticos. Revista brasileira Est. Ped. Brasília. V. 86 n. 213/214. p. 38-54,maio/dez.2005.
- MORIN, Edgar.** A cabeça bem-feita. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- NETO, Alfredo Veiga.** Currículo e Interdisciplinaridade. In: Antonio Flavio B. Moreira (org.). Currículo: questões atuais. 12<sup>a</sup> ed. Campinas, SP: Papirus, 1997.
- NETO, Antônio Cabral, CASTRO, Alda Maria, FRANÇA, Magna e QUEIROZ, Maria Aparecida.** Pontos e Contrapontos de Política Educacional: Uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília: Líber, 2007.
- SAVIANI, Dermeval.** Pedagogia histórico – crítica: primeiras aproximações. 9<sup>a</sup> ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- SILVA, Tomaz Tadeu da.** Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2<sup>a</sup> ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

---

## **UM ESTUDO TEÓRICO E PRÁTICO DE COMO ANALISAR UM LIVRO DIDÁTICO EM GEOGRAFIA.**

Erika Roberta S. de Lima, Graduanda de Pedagogia,  
[erika\\_limma@hotmail.com](mailto:erika_limma@hotmail.com) – UERN<sup>1</sup>.

Dayse M. de Sousa, Graduanda de Pedagogia,  
[deisinhadesousa@hotmail.com](mailto:deisinhadesousa@hotmail.com) – UERN<sup>1</sup>.

Taiyuan Acy Nunes Gomes, Graduanda do  
curso de Pedagogia, [taiyuan\\_gomes@hotmail.com](mailto:taiyuan_gomes@hotmail.com) – UERN<sup>2</sup>.

### **Introdução**

O livro didático continua sendo uma das principais ferramentas do ensino fundamental nas escolas públicas e privadas. Considerando a concepção de que na formação de professores é imprescindível a relação teoria-prática, realizamos no quinto período do Curso de Pedagogia, na disciplina de Ensino de Geografia, um trabalho que oportunizou a análise de um livro didático de geografia a partir de cinco perspectivas críticas: a fidedignidade das afirmações; o estímulo a criatividade; uma correta representação cartográfica<sup>1</sup>; uma abordagem que valoriza a realidade; e que enfoque o espaço como uma totalidade. A proposta de análise originou-se da disciplina de ensino de geografia correspondentes a três encontros de quatro horas, organizado da seguinte forma: discussão do texto de referência; análise do livro didático e socialização da análise.

Analizar um livro didático não é simplesmente olhá-lo superficialmente, pois requer dedicação, método e fundamentação teórica. Se por um lado a dedicação é pessoal, o método e a fundamentação teórica necessitam da busca de leituras na bibliografia especializada.

Em um primeiro momento, em sala de aula, nos debruçamos sobre a discussão do texto de CASTROGIOVANNI e GOULART (1998). Esse momento consistiu em uma leitura coletiva do texto que possibilitou uma discussão sobre a importância da escolha do livro didático e seu papel na prática educativa. Já no segundo encontro fomos orientadas de como elaborar o trabalho escrito, o qual deveria apresentar as seguintes partes: a introdução, composta de objetivo do trabalho, metodologia utilizada, referencial de apoio, identificação da obra analisada, estrutura do desenvolvimento e expectativas quanto à aprendizagem e por fim foi feito uma socialização da análise com toda a turma. O trabalho, propriamente dito, iniciou-se com a busca de livros didáticos de geografia do ensino fundamental I. Nesse sentido, levamos para a sala de aula dois livros de geografia. Ao fazermos uma observação mais geral desses livros, foi escolhida para a análise a obra Porta Aberta: geografia 4º ano, da editora FTD, de Mirna Lima.

<sup>1</sup>Alunas do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e Membro do Curso de Leitura e Pesquisas em Paulo Freire e Educação Popular. Bolsista de Iniciação Científica.

<sup>2</sup>Aluna do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

---

## O caminho dos Olhares

A priori era para analisarmos o livro didático como um todo, mas por sentirmos insegurança por nunca termos realizado uma atividade como essa, pensamos em analisar apenas um dos capítulos. Levamos a proposta para o professor, que ao escutar nossa justificativa concordou com a decisão. Escolhemos o terceiro capítulo do livro, porque nesse encontramos os vários pontos sugeridos pelos autores do texto de referência, exceto as representações cartográficas.

Tomando por base a discussão feita na sala, analisamos, em grupo, o capítulo escolhido, relacionando e discutindo o que víamos neste, com os elementos propostos por Castrogiovanni e Goulart (1998). Começamos nossa análise obedecendo à ordem em que os vários elementos aparecem no texto de referência.

### A Fidedignidade das Afirmações

Segundo Castrogiovanni e Goulart (op. cit. p. 126), *as informações contidas no livro, como conceitos específicos, dados, gráficos, tabelas, mapas e etc., devem ser as mais fies possíveis à realidade estudada*, com base nessa afirmação analisamos o capítulo e não percebemos nenhum problema, pois, além das informações estarem colocadas de forma correta, as imagens, os gráficos e outros recursos, também não apresentavam erros, ou qualquer tipo de preconceito. São colocadas de formas bem simples e de fácil compreensão, não encontramos erros de informação, pois tudo está condizente com a realidade vivida no país, basta que o professor contextualize. Não percebemos nenhuma forma de preconceito ou discriminação nas colocações dos textos.

Podemos citar como exemplo nessa perspectiva, algumas imagens presente que retratam uma das realidades do campo: em uma das imagens a casa de pau- a- pique com antena parabólica e em outra a imagem de um trabalhador rural com uma enxada. As imagens mostram que apesar de ter chegado ao campo novas tecnologias, os pequenos produtores ainda se utilizam de instrumentos rudimentares e do trabalho manual. Esta situação, longe de ser preconceituosa, é fiel a realidade brasileira em que a mecanização da agricultura comercial contrasta com a agricultura de subsistência.

### Estímulo a Criatividade

Quanto ao estímulo à criatividade, Castrogiovanni e Goulart (id. ibid.), afirmam ser de fundamental importância que o livro permita ao professor e aos alunos desenvolverem sua criatividade. Assim, procuramos verificar se os exercícios eram mecânicos, sugerindo respostas prontas, tais como transcrever do texto frases que respondem as questões, ou se as atividades eram em formato de situações problemas, que instigassem aos alunos a pesquisarem, refletirem para encontrar as respostas, atividades como leitura de gráficos, comparação e análise de imagens etc.

Os gráficos aparecem no capítulo para os alunos os analisar e responder as questões da atividade. Consideramos que os gráficos são de fácil leitura e estimula ao alunado a fazer uma leitura das informações contidas nos gráficos, percebemos ainda que, as atividades além de estimularem a criatividade, também estimulavam o senso crítico, pois, de forma desafiadora,

---

colocavam os estudantes para pensar e analisar as questões e responde-las em seguida, possibilitando a estes uma visão questionadora das situações postas nos textos.

### **Representações Cartográficas**

Castrogiovanni e Goulart (op. cit.) apresentam como de importância fundamental para análise das representações cartográficas, presentes no livro didático, os seguintes elementos: localização no texto, escala, simbologia e projeção. De acordo com Castrogiovanni e Goulart (id. p. 126):

Por ser a cartografia um instrumento de síntese que materializa as relações espaciais, é mais facilmente empregada segundo os interesses ideológicos, já que quando imprecisos e mal posicionados, tais elementos levam a uma visão distorcida da realidade, justificando-se, portanto, quanto às formas de representação adotadas no livro.

Para essa análise, a orientação nos dada foi de nos determos somente na localização e na simbologia, visto que nossa análise recairia sobre um livro do Ensino Fundamental I, pois esse dois elementos são mais significativos para o nível e de menor complexidade para professores com formação não-específica.

Contudo, pela ausência de mapas não foi possível analisarmos se o capítulo apresentava uma correta representação cartográfica. Percebemos porém, uma rica presença de outras imagens.

As imagens invadem nossos lares e encantam-nos, mas a criança e o adolescente sozinhos não transformam em conhecimento tais informações, uma vez que não conseguem contextualizá-las nem estabelecer nexos; é a escola que pode ajudá-los nessa tarefa. (Pontuschka, Paganelli e Cacete, 2007, p. 342).

Assim, havendo a presença de desenhos e fotografias no capítulo analisado e a importância que estes têm no livro didático, optamos por analisar essas imagens. Constatamos que os desenhos referentes aos textos estavam bem localizados, portanto, facilitava o entendimento das informações e compreensão do assunto estudado. Entretanto, considerando as afirmações de Castrogiovanni e Goulart (id. ibid. 126), de que ...é *imprescindível o estudo da questão da representatividade do espaço, certificando-nos de sua qualidade e adequação ao nível dos alunos*, ao levarmos essa premissa para a análises das fotografias, encontramos algumas que podem trazer dificuldades à compreensão dos alunos, podendo tornar -se inadequadas ao nível do quarto ano do Ensino Fundamental I, como por exemplo, as imagens de satélite que procuravam mostrar modificações ocorridas em uma área urbana.

### **Uma Abordagem que Valoriza a Realidade**

A avaliação do livro didático de geografia, quanto à questão se a abordagem valoriza a realidade, que se constitui no quarto ponto de análise sugerido pelos autores de referência, ganha importância porque para estes *o livro deve oportunizar a reformulação de idéias e conceitos anteriormente empregados, inclusive do próprio texto.* (id. p. 127). E acrescentam a sua leitura deve se dá

... à luz da realidade, interpretando cada colocação, a partir do seu cotidiano permitindo que professor e aluno utilizem suas vivências e experiências no sentido de contribuir para o entendimento da geografia como ciência transformadora, assim

---

possibilitando uma imediata utilização e valorização deste campo do conhecimento. (id. ibid.).

Observarmos se o livro abordava os conteúdos de modo atual ou ultrapassado, possibilitando uma compreensão dos fenômenos geográficos de forma contemporânea respeitando o momento da realidade vivida. Além disso, devíamos observar também se, mesmo nos casos do uso de exemplos de outras regiões, o livro favorecia a compreensão da realidade local.

Neste caso percebemos que os textos presentes no capítulo mostravam com clareza o que ocorre no cotidiano da sociedade possibilitando a reformulação de conceitos. Por meio desses textos o professor poderia contextualizar a realidade, em sentido amplo, e fazer reflexões com os alunos a respeito de suas realidades específicas.

### **Enfoque do Espaço como uma Totalidade**

Por último, a análise recaiu sobre a forma de abordagem do espaço geográfico. Se havia um enfoque do espaço como uma totalidade ou se trazia uma abordagem dicotômica.

Para Castrogiovanni e Goulart (id. ibid.), *o espaço deverá ser tratado mostrando o físico' como recurso, fazendo a vinculação do mesmo com os processos de ocupação, sem, no entanto, dar caráter determinista.*

O foco da orientação se deu com exemplos de diferentes fenômenos, mostrando-se os casos em que havia se dava a abordagem como totalidade ou de modo dicotômico, os quais eram passíveis de presença no livro didático de geografia. Não obstante, neste aspecto, sentimos dificuldade em fazer a análise desse ponto, revelando-nos o fato de não termos compreendido-o bem, ocorrendo somente após as observações do professor sobre o trabalho durante as apresentações<sup>i</sup>.

### **A Socialização do Trabalho Realizado**

Consideramos que o momento da apresentação de um trabalho, tem sempre uma perspectiva cognitiva, haja vista ser mais uma possibilidade de reflexão, reconstrução de conceitos e, portanto, de aprendizagem de um modo geral. Em um trabalho escrito o professor poderá chamar o aluno, ou o grupo responsável pela produção, e juntos discutirem os pontos passíveis de revisão. Na forma de seminários, as possibilidades se ampliam pela presença de um número maior de sujeitos que interagem com os apresentadores.

A nossa proposta de apresentação dos resultados foi contemplada por essas duas maneiras de sistematização: a organização do trabalho escrito, para ser entregue ao professor, e a socialização dos resultados com toda a turma.

No trabalho escrito e na socialização expomos os resultados das análises feitas no terceiro capítulo do livro de geografia do quarto ano, cuja escolha se deu porque percebemos que nesse capítulo os vários pontos, sugeridos pelos autores do texto de referência, estavam colocados de forma mais explícita, exceto as representações cartográficas, já explicado anteriormente.

A sistematização se deu levando-se em consideração as orientações recebidas. Assim, tínhamos que elaborar o trabalho escrito com a seguinte estrutura: uma introdução, contemplando do que se tratava o trabalho, objetivo deste, a metodologia utilizada, o referencial para análise e o livro didático escolhido, além da divisão das partes e as expectativas em relação ao trabalho; já

---

no desenvolvimento, a orientação se deu no sentido de seguirmos a sequência do texto de referência, destacando individualmente cada ponto de análise. Além disso, em cada afirmação que fizéssemos sobre esses pontos, deveríamos remeter e confirmar com seus respectivos anexos incorporados. Complementando o trabalho elaboramos as considerações finais, com a finalidade de fazermos uma apreciação geral do trabalho desenvolvido, incluindo as dificuldades e facilidades encontradas em sua elaboração, o aprendizado adquirido e as perspectivas de levarmos esse aprendizado para nosso cotidiano profissional, na escolha e uso do livro didático de geografia.

Na socialização dos trabalhos, os vários grupos responsáveis se preparam livremente, não havendo uma determinação do professor de como deveria ser a apresentação, ficando, portanto, a cargo de cada um utilizar os recursos que entendessem ser melhor em suas exposições.

A sala foi organizada na forma de um semicírculo para facilitar a participação. Com isso, houve grupo que seus componentes optaram por ficar sentados em seus respectivos lugares, enquanto iam fazendo a exposição e explicação dos resultados levantados. Houve grupos que os membros preferiram se postar em pé à frente da turma para a exposição, utilizando-se de uma postura de maior autoridade. Alguns grupos dividiram de forma mais equitativa o tempo entre seus componentes, enquanto em outros, um dos componentes assumiu a maior parte da exposição.

Percebemos, ainda, nas apresentações, que alguns componentes grupos aceitam melhor as observações dos colegas e do professor, enquanto outros vêm essas observações com ressalvas. Este é um fato que ocorre comumente nos seminários de turmas em formação, não devendo ser motivo para inibir uma maior participação de todos.

Para nossa apresentação oral, escaneamos todas as páginas do capítulo analisado e transformamos em slides. Cada componente do grupo fez sua exposição e também foi contribuindo com a apresentação do outro.

A projeção em slides possibilitou, durante a apresentação, a todos os colegas da sala e ao professor ver e compreender o que foi analisado. Ao mesmo tempo em que íamos expondo nossas constatações, mostrávamos as imagens ou textos analisados.

Essa metodologia facilitou a todos os presentes interagirem na apresentação, com perguntas e comentários. Em alguns casos, voltávamos alguns slides para que nossas inferências sobre um determinado ponto fossem retomadas. Com isso, a apresentação serviu para aprendermos mais ainda, pois além de retomarmos o que tínhamos encontrado, fizemos outras reflexões com as perguntas, o debate com a turma e os esclarecimentos que o professor ia dando no decorrer da apresentação do trabalho.

A socialização dos trabalhos, de um modo geral, mostrou também que entre a expectativa dos resultados e os resultados propriamente ditos, há sempre algo diverso, seja para mais ou para menos, todavia, estes resultados são frutos do processo de aprendizagem que se dá num contínuo, não ocorrendo de forma automática numa relação causa-efeito. Esta constatação nos remete ao que afirma Soares a respeito das “entrelinhas da prática docente”:

... entendemos que a formação inicial não pode prever as demandas do contexto da profissão docente, mas pode instrumentalizar o professor para a reflexão pedagógica intencional. Quanto às demandas contextuais, elas precisam ser ancoradas numa cultura escolar de formação continuada. E essa decisão se dá no coletivo da escola. (2009, p. 126).

---

Isto significa que, entre outras coisas, este trabalho não pode parar por aqui. É necessário que em suas vidas profissionais estes alunos e alunas dêem continuidade ao que foi iniciado em suas experiências de graduação. A análise do livro didático de geografia é uma delas.

## Considerações Finais

Analizar um livro didático nos tornou construtoras de um olhar crítico sobre esse material didático na procura de um bom instrumento de trabalho, isso só foi possível porque produzimos um trabalho que aliou teoria e prática. Essa experiência na nossa formação acadêmica foi fundamental para construirmos um conhecimento sobre como analisar e avaliar um livro didático em geografia e a importância da práxis na sala de aula. Por fim, consideramos que analisar um livro didático em geografia é atentar para os detalhes expostos, avaliando como as informações contidas chegam até o alunado.

Nessa atividade teórico-prática, uma das coisas mais proveitosa foi a comparação que fizemos dos diferentes resultados que encontramos, utilizando-nos de uma análise crítica e um único capítulo.

Proporcionar a relação teoria-prática tem se tornado uma exigência dos documentos oficiais e, sobretudo, dos sujeitos em formação nos cursos de licenciatura. As dificuldades advindas da ausência dessa relação, tem se revelado na apatia presente em muitos momentos da sala de aula. Se a teoria é, e deve ser, diferente da prática, isto não significa que uma não precise da outra, muito menos que os sujeitos em formação necessite só de uma, ou só de outra. É nosso papel enquanto educador proporcionar esse encontro, não em nome do pragmatismo descomprometido e sim em nome dos desafios cotidianos que nossos alunos enfrentarão onde estiverem como profissionais. Nessa perspectiva, discordamos dos ataques proferidos aos cursos de pedagogia por alguns profissionais dos meios de comunicação de massa, sem a devida fundamentação para isso, visto que

Os meios de comunicação de massa não colocam em evidência, por exemplo, que o Brasil tem um dos menores investimentos em Educação, que os profissionais da educação têm um dos menores salários entre aqueles/as que têm curso superior no país e que as políticas governamentais estão para a realidade, assim como a ficção está para a ciência. (MARINHO, 2009, p. 29).

---

## Referências Bibliográficas

- CASTROGIOVANNI, Antonio. GOULART, Lígia. A questão do livro didático em geografia: elementos para uma análise. In: CASTROGIOVANNI, Antonio et all (orgs.). **Geografia em Sala de Aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre: AGB, 1998.
- MARINHO, Zacarias. O livro didático de geografia: contribuição ao debate. **Quadro de Giz**, n.8. Mossoró: FE/UERN, 1998.
- \_\_\_\_\_. Um ataque em revista: quem salva a educação brasileira. **Revista Espaço Acadêmico**. v. 9, n. 99, agosto de 2009. Disponível em <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico>. acesso em 12.09.10
- \_\_\_\_\_. O ensino de geografia e formação continuada de professores(as) da Educação Básica. In: SANTOS, Jean. MARINHO, Zacarias (orgs.). **Educação, Saberes e Práticas no Oeste Potiguar**. Fortaleza: Edições UFC, 2009.
- PONTUSCHKA, Nídia. PAGANELLI, Tomoko. CACETE, Núria. **Para Ensinar e Aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007. (coleção Docência em Formação – Ensino Fundamental).
- SCHÄFFER, Neiva. O livro didático e o desempenho pedagógico: anotações de apoio à escolha do livro texto. In: CASTROGIOVANNI, Antonio et all (orgs.). **Geografia em Sala de Aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre: AGB, 1998.
- SOARES, Francisca. Nas entrelinhas da prática docente: a perspectiva da qualidade das aprendizagens na alfabetização e letramento das crianças. In: SANTOS, Jean. MARINHO, Zacarias (orgs.). **Educação, Saberes e Práticas no Oeste Potiguar**. Fortaleza: Edições UFC, 2009.
- SPOSITO, Maria (org.). **Livros Didáticos de História e Geografia: avaliação e pesquisa**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

---

## **UM OLHAR SOBRE A DIDÁTICA DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA<sup>i</sup>**

**POLIANA LINHARES DA SILVA<sup>i</sup>**

**Mayra Rodrigues Fernandes Ribeiro<sup>i</sup> (orientadora)**

**Resumo:** Comenta-se com freqüência a respeito de didática, mas poucas pessoas sabem realmente o seu verdadeiro significado. Didática, nesse trabalho, é abordada na confluência dos elementos do ensino – saberes plurais e práticas situadas em um contexto histórico, social e cultural – a fim de se consolidar a aprendizagem em um ensino intencional. Este artigo pretende promover uma aproximação, reflexão e ampliação dos conceitos educacionais, por meio da observação e análise da didática do professor da educação básica, a partir da relação triádica: professor, aluno e conhecimento. Tem ainda a intenção de proporcionar aos professores em processo de formação a condição de aprender a pensar mais sistematicamente sobre as demandas educacionais “do chão da sala de aula”, sintetizados por Cordeiro (2007), através das dimensões pedagógicas: lingüística: o diálogo na sala de aula; pessoal: os vínculos entre professor e aluno e; cognitiva: relações com o saber; como também perceber qual concepção de mente o professor observado tem de seus alunos. O estudo foi realizado na turma da EJA e o principal instrumento de pesquisa foi à observação, o registro da aula e a entrevista com os alunos. A pesquisa realizada teve como aporte teórico os textos de Cordeiro (2007), Ferreiro (2001), Freire (1983) Alves (2004). Através da observação constamos a importância do planejamento e da intencionalidade do trabalho docente, a saber: a de promover a assimilação do conhecimento, com motivações, exemplos reais, contextualizando o conteúdo e valorizando as interações, o diálogo, afetividade e a subjetividade de cada aluno. As práticas mediadas e contextualizadas em Eja deram a tônica da didática da professora observada, constatando-se um ensino-aprendizagem significativos e capaz de atender o objetivo precípuo da Didática: a aprendizagem reflexiva.

**Palavras-chave:** didática, educação básica, dimensões pedagógicas.

### **1 INTRODUÇÃO**

. Este trabalho é de fundamental importância para a formação de um educador, pois conduz uma reflexão sobre a relação teórica e prática que são pólos distantes, mas não opostos, ou seja, são palavras diferentes, mas interligadas entre si, ampliando os conhecimentos da realidade educacional.

Para a realização desta pesquisa foi utilizado uma observação e entrevista na prática escolar. O principal objetivo deste trabalho foi observar e analisar a didática do professor da educação básica, ampliando a compreensão teórico-prático sobre os principais elementos da ação didática o professor, o aluno e o conteúdo. Ainda existe a importância de proporcionar uma condição de aprender a pensar mais a fundo os conteúdos trabalhados em sala, em especial, na disciplina didática, confrontando com a prática

---

docente na intenção de detectar a presença ou ausência das três dimensões pedagógicas: a lingüística, a pessoal e a cognitiva, como também perceber qual concepção de mente o professor observado tem de seus alunos.

Este trabalho é de fundamental importância para a formação de um educador, pois conduz uma reflexão sobre a relação teórica e prática que são pólos separados, mas não opostos, ou seja, são palavras diferentes, mas interligadas entre si, ampliando os conhecimentos da realidade educacional.

O estudo foi realizado na turma da EJA (Educação de jovens e adultos) do nível 1 da escola Alcides Manoel de Medeiros, situada na rua General de Gaulês, no Bairro Redenção, sendo esta uma escola de médico porte. O principal instrumento de pesquisa para a coleta de dados foi a observação e registro da aula do professor e a entrevista com os alunos. A análise feita foi com base no referencial teórico em estudo: cordeiro com também os demais teóricos : Emilia Ferreiro , Paulo Freire, Rubem Alves. A didática é essencial no processo de ensino e aprendizagem. Não importa o método ou o conteúdo, mas a intencionalidade da didática que tem uma finalidade: a assimilação dos conteúdos pelos alunos, a aprendizagem.

## **2 UM OLHAR SOBRE A DIDÁTICA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

A Didática implica na ação de ensinar. O termo é conhecido desde a Grécia Antiga, com significação muito semelhante a atual, ou seja, indicando que o objeto ou a ação qualificada dizia respeito ao ensino. Consiste na possibilidade de discutir teórico e metodologicamente questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, numa perspectiva histórica, epistemológica, técnica e política. Segundo Cordeiro (2007), Comenius (1592-1670) foi um educador que teve grande importância na história da didática, para ele didática é a forma mais abreviada da arte de transmitir conhecimentos. Ela tem sua origem no verbo grego *didasko*, que significa ensinar ou instruir. Pode aparecer como uma disciplina autônoma ou como parte de pedagogia. Tanto a didática, quanto a pedagogia trazem o sentido de transmissão, orientação, condução, guia, direção, transporte etc. E esses significados estão sempre ligados a idéia de ensinar e de ensino. A profunda ligação entre a didática e a busca da eficiência do ensino existe, pois o objetivo da didática é o ensino que define seu lugar e marca sua especificidade. Neste sentido é necessário compreender a idéia de ensinar, pois nem sempre o ato de ensinar se concretiza em aprendizagem.

A sala de aula é o lugar que se encontram várias atividades, vários fatos, conversas, movimentação. As atividades de ensino, elas só poderão acontecer, se elas forem caracterizadas por uma intenção, um objetivo, um propósito de produzir uma aprendizagem a alguém, isso só acontece quando as atividades são concebidas e planejadas em função desse objetivo. O Ideal de toda didática sempre foi que o ensino produzisse uma transformação no aprendiz, que este, graças ao aprendizado se tornasse diferente, melhor, mais capaz, mais sábio. Na entrevista realizada com o aluno, percebe-se a importância do ensino

---

para um aluno de 35 anos que trabalha em uma salina o dia todo, carregando sacos de sal, mas que é consciente da importância do ensino.

Se eu tivesse estudado antes, eu tinha arranjado um emprego melhor, não pegava no pesado, hoje em dia qualquer emprego precisa de 2 ° grau, se não tiver, não trabalha, até gari na rua tem que ter 2 ° grau também.

Ensinar é um tipo de atividade que não se resume as regras e métodos, é preciso que haja o êxito, o sucesso, que ocorra a aprendizagem. A prática observada, percebe-se que é considerável o tempo que se perde com conversas paralelas, com idas e vindas, com o lanche , o intervalo e até mesmo o tempo gasto para simplesmente entrar na sala e iniciar a aula. O tempo gasto em sala resume-se em uma hora. Para o filósofo inglês John Passmore(Apud CORDEIRO, 2001), ensinar é algo mais além que pode recobrir diversos significados e produzir diferentes resultados naqueles que aprendem. Para ele uma pessoa ensina quando transmite fatos, cultiva hábitos, treina habilidades, desenvolve capacidades, hábitos, treina habilidades, desenvolve capacidades mostra como algo funciona e por que. São três vértices importantes que estão escondidos no ensino o professor, o aluno e o conteúdo.

Na intenção de compreender o ensino, há a tendência de concentrar o pensamento apenas no professor e nas atividades que ele realiza, ignorando o conteúdo ou o aluno. Frequentemente existem alunos estáticos, “mudos” ou desinteressados, também professores com um ensino tradicional e interessados em cumprir o programa da escola ou em dar toda a matéria que vai cair na prova, mas o contrário também é visto: professores que se dedicam à missão. O grande problema não é a utilização do novo ou do tradicional, não é a adoção deste ou daquele procedimento didático que se podem avaliar os resultados do ensino e do trabalho do professor, mas o problema está na forma como o ensino é proposto. O que está em jogo aqui não é um professor que conhece e domina a profissão e sim um professor que promove uma aprendizagem. A didática tem um propósito de tornar eficiente o ensino em termos de aprendizagem. Ela parte da possibilidade de escolher entre diferentes maneiras de ensinar aquela ou aquelas que podem resultar na aprendizagem com maior sucesso. Na prática observada o conteúdo foi passado através de textos instrucionais, que referia-se a realidade do aluno (receitas de comidas e remédios caseiros).A intenção foi propiciar a pesquisa, trazer amostras e apresentar em sala pelos grupos (através de cartazes e amostras das receitas depois de prontas). A aula participativa e dialógica propiciava questionamentos do tipo “lá em casa mãe faz outro lambedor pra gripe, mas é feito com abacaxi e mel, só isso, no instante cura a gripe” (aluna).

Cordeiro (2007) esclarece a importância da relação entre professor, aluno, conteúdo (relação triádica) que considera a possibilidade e interesse da criança. Na prática observada existe a preocupação com essa relação, ao identificar as práticas sociais da escrita, sua função e utilização, para que serve, onde pode ser encontrada etc. A atividade feita tinha uma intencionalidade. Ela promoveu questionamentos,

---

hipóteses, trabalhou a contextualização do conteúdo e da escrita partindo de algo que era comum a todos. Essa forma de transmitir o conhecimento condiz com Paulo Freire (1983) quando diz que a escola tem a função de formar cidadãos conscientes, curiosos e críticos ensinando o aluno a ler o mundo, através da curiosidade e criticidade.

Para o aluno é importante um professor mediador que relate o que se pratica na sala de aula com o que se vive fora dela. Emília Ferreiro (2001) mostra a importância dessa relação em seu livro *Reflexões sobre Alfabetização*, ao falar que:

As crianças iniciam seu aprendizado de noções matemáticas e do sistema de escritas antes de entrarem na escola nos mais variados contextos sociais. A escola deve proporcionar à criança a informação através da participação em atos sociais onde o ato de escrever e ler tem um propósito (FERREIRO,2001,p 98).

A relação tríade deixa claro, a importância da didática que considera a realidade do aluno, a junção dos conhecimentos construídos historicamente com novos conhecimentos. Na prática o conteúdo foi transmitido do a partir de um planejamento, uma intenção um objetivo de promover a pesquisa, trazer para a sala junto com amostras e apresentar, propiciando a interação o diálogo, indagações e propostas. Ainda foi possível observar a relação pedagógica sob diversos pontos de vistas que recobrem aspectos distintos e bastantes amplos da questão: a dimensão lingüística, a pessoal e a cognitiva. Cordeiro trata de um fato irrecusável de que o ensino e a aprendizagem se dão como e resultam de uma relação social, de um conjunto de interações que não se resumem á técnicas isoladas.

A dimensão lingüística tem como núcleo o diálogo nas diversas práticas que se desenvolvem na sala de aula. Ela ajuda a melhor situar grande parte das interações que ali ocorre. A linguagem tem um peso muito grande nas relações pedagógicas que influencia na aprendizagem, pois o que acaba contando como conhecimento na escola é o que se fala. Ensinar é ensinar a falar e aprender é aprender a falar e escrever. Na prática, existe essa dimensão nos momentos em que o professor mostrava-se amigo, dialógico, perguntando e encorajando os alunos. O conteúdo do diálogo mostrava que existia uma amizade, um conhecimento da vida particular entre eles como conversas sobre os filhos e até do tipo: “professora, sabe aquela pessoa, tentou me bater de novo, ainda me chutou, mas eu saí logo” (fala da aluna entrevistada). Existiu ainda a valorização das perguntas dos alunos, o controle e a organização do diálogo de que fornecia pequenas informações que se traduzia em saber. A linguagem é muito importante, mas não é tudo no processo educacional, há a necessidade do auxílio das outras dimensões, a pessoal e a cognitiva. Os exemplos citados a cima, também refere-se à dimensão pessoal que ali existia. Trata-se da autoridade pedagógica do professor, realizados através da interação que resultam em vínculos de dependência entre professor e alunos, elas eram marcadas pela afetividade, amizade e respeito entre professor e aluno. Na dimensão cognitiva a didática encontra o seu núcleo, o ensino. O ensino é visto com

---

objetivo da escola e que é somente nela que se aprende, quem não estuda não sabe de nada. Mas não é bem isso que acontece, o conhecimento do aluno precisa ser valorizado. Rubem Alves ( 2005) trata bem isso no livro Pinóquio às avessas. Ele mostra que na escola o que se sabe ou o que foi construído historicamente, não vale para a escola, o que vale são regras, normas, os conteúdos escolares. São eles que valem como nota e nunca vão lhe dar nota pelo que você já sabe culturalmente. Muitos professores não valorizam o conhecimento do aluno e estão preparados somente para cumprir o programa da escola. É o que acontece no momento em que Felipe pergunta a professora como é o nome do pássaro azul:

Agora não é hora de pensar em pássaros. Os nomes dos pássaros não estão no programa de português. Na aula de português temos que pensar e falar sobre aquilo que o programa manda. (ALVES, 2005, p29 )

A função da escola é propiciar o acesso ao ensino, mas também ela é uma instituição destinada à socialização das crianças e dos jovens. É nela que se encontram boa parte de elementos como: práticas, saberes e instrumentos intelectuais. Sucessos e fracassos são comuns no campo educacional. As relações com o saber podem ser investigadas sob uma perspectiva psicológica, sociológica e até mesmo didática. Quando as boas condições didáticas existem, nada impede que certos fracassos como mostram a entrevista com os alunos. Um dos alunos relatou a vontade que tinha de freqüentar a escola, mas não teve oportunidade: “meu pai ia buscar a gente dentro da sala pra ir pro roçado, você acredita” ( aluna ). Por outro lado, a entrevista mostra outro aluno que tinha um incentivo dos pais, mas não tinha interesse, como conta em uma de suas falas o aluno Zigomar:

Eu não queria, quando a pessoa é pequeno. Eu estudei até dose anos, meu pai disse, você não quer dá pra gente não, então vai pro mato trabalhar. Foi porque eu não quis mesmo, eu não quis dá pra gente, mas meu pai e minha mãe era todo dia (aluno).

Esses exemplos confirmam a imagem que temos da escola, de uma instituição que promove uma boa condição de vida, que é formadora e fornecedora de oportunidades, ou instituição que promove o saber e a profissão. Na entrevista o aluno Zigomar tem essa concepção de escola, quando diz “Se eu tivesse estudado antes, eu tinha um emprego melhor, não pegava no pesado.”

Segundo Cordeiro (2007), o professor deve planejar organizar e ministrar a aula baseando-se em noções sobre a natureza e o funcionamento da mente humana. Esse planejamento proporciona várias reflexões do tipo “O que posso fazer para que meu aluno entenda o conteúdo?”. É através da compreensão das representações das crianças que se pode fazer a escolha de um determinado modelo ou padrão didático. A forma como o professor torna clara ou não as representações que ele tem sobre as crianças, sobre as concepções de mente influenciará na didática do professor.

---

Os estudos realizados em sala de aula com base em Cordeiro (2007) deixaram claro que existem quatro concepções de mente e que a forma como o professor concebe as representações dos alunos, influenciará na didática do professor e nos resultados desse processo.

A primeira concepção é a de que “as crianças aprendem por imitação”. Nessa concepção a aprendizagem é feita pela observação e repetição dos procedimentos adotados pelos adultos, o saber significa saber fazer, que depende de habilidades e não da compreensão. A segunda concepção é que “as crianças aprendem pela absorção de idéias”. Nessa concepção a criança é vista com um ser passivo, uma tabula rasa, que não se preocupa em saber o como e o porque das coisas, dos conteúdos. Na terceira concepção “as crianças aprendem pela absorção de idéias”. Nessa concepção ela é um ser pensante capaz de raciocinar, de extrair sentido e o conhecimento é construído. Na ultima concepção “as crianças são detentoras de conhecimento”. Nessa concepção ( permanece o pensamento da concepção anterior), a criança é um ser que pensa e que além de pensar e extrair sentido, ela é capaz de confrontar o conhecimento novo com o conhecimento historicamente construído.

Na prática observada o professor chega mais perto dessa ultima concepção, no momento em que tinha uma intencionalidade. Ele não somente acreditou que o aluno era um ser pensante, mas ele contextualizou e confrontou o conhecimento, promoveu a pesquisa, a socialização e o conhecimento de forma significativa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo proporcionar uma aproximação, reflexão e ampliação de conceitos educacionais através da observação e análise da didática do professor da educação básica a partir da relação, existente entre o professor, o aluno e o conhecimento. A realização desta observação foi de grande importância na minha formação acadêmica, pois propiciou o conhecimento prático da profissão que seguirei futuramente, como também, propiciou o confronto de idéias dos conhecimentos adquiridos em sala de aula com base em Cordeiro na disciplina didática com a prática educacional observada. Para que não exista essa diferença entre teoria e prática, é necessário que o pedagogo se empenhe no seu papel de educador, que planeje suas aulas de acordo com a necessidade dos seus alunos com um objetivo definido, se tornando assim um mediador na construção do conhecimento.

Além de propiciar o contato real com a profissão que desempenharei, o estudo revelou a importância de não postular a adoção de um modelo pedagógico único, que implica a padronização das relações na escola, na sala de aula, no ensino e na aprendizagem, mas que vai depender sempre dos propósitos e da finalidade com que se opera no ensino e na sala de aula. É importante o professor preparar a aula, ancorado em um propósito: o de promover a aprendizagem, com motivações, exemplos reais, contextualizando o conhecimento que será transmitido, valorizando a interação, a afetividade e a

---

subjetividade de cada aluno, principalmente uma turma da EJA, que é composta por jovens e adultos que trabalham o dia todo e vão à escola cansados, mas interessados, como mostra o aluno Zigomar quando diz que trabalha no pesado, vem cansado mas é o jeito e se não fosse assim ele não saberia o que sabe hoje.

Na observação existiu muita relação entre teoria e prática, que já foram citadas acima, mas acredito ser importante relatar uma dicotomia referente a uma aluna que estava bastante constrangida por não conseguir transcrever a receita do quadro para o caderno. Esse fato foi ignorado pelo professor que em nenhum momento a motivou ou a estimulou a escrever. Neste momento, acredito que ela deveria ter trabalhado, valorizando e estimulando o potencial criador individualmente, já que a turma era tão pequena (oito alunos). Esse fato também condiz com o que Emilia Ferreiro mostra em seu livro *Reflexões sobre Alfabetização* ao tratar sobre os diferentes níveis de desenvolvimento.

O estudo realizado serviu como fonte para minha formação reconhecendo meu papel, como futuro educador e me apropriar mais dela, ter uma intencionalidade, sendo mais flexível compreendendo o funcionamento e a finalidade da didática e introduzir mudanças quando for necessário. Essa reflexão leva a questionamentos do tipo: Para que ensinamos? Qual o objetivo da nossa tarefa? Como os alunos aprendem? Não importa a forma, o método ou as condições. O que importa realmente é a assimilação dos conteúdos, que é a finalidade da didática: a aprendizagem.

#### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- CORDEIRO, Jaime. Didática. São Paulo: Contexto, 2007, p. 13-39.
- CORDEIRO, Jaime. Didática. São Paulo: Contexto, 2007, p. 97-116.
- FREIRE, Paulo. Educação e mudança. 12 ed. Trad. Moacyr Godotti e Lílian Lopes. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1983.
- FERREIRO, Emilia. *Reflexões sobre alfabetização*. Tradução Horacio Gonzáles (et. al), 24.ed. atualizada .São Paulo: Cortez, 2001
- ALVES, Rubem. *Pinóquio às avessas*. Campinas, SP. Verus Editora, 2005.

---

## **UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Jandimara Cristina Paulino da Silva- UFPB – Campus III  
Maria José Brandão Ferreira- UFPB – Campus III  
Maria Aparecida Valentim Afonso – Orientadora – UFPB

### **Resumo:**

Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa realizada com quatorze professoras atuantes na educação infantil do município de Bananeiras, tendo como objetivo investigar a relação entre os conhecimentos obtidos na formação inicial e aqueles adquiridos na prática, ou seja, compreender a relação entre a teoria e a prática em seu processo de formação inicial e continuada. Dentre as questões que orientaram o estudo, destacamos: que conhecimentos adquiridos no curso de formação (disciplinas e conteúdos) mais contribuíram para sua prática? Sua formação favoreceu a reflexão sobre a teoria e a prática? O referencial teórico para discussão da temática apoiou-se nos estudos Kramer, Pimenta, Tardif, entre outros. Esta pesquisa, em fase de conclusão, apresenta resultados parciais que sinalizam para uma formação de professores desconectada dos saberes da experiência e da prática, e por isso, a relação teoria e prática não se efetiva nos espaços formativos.

Palavras-chave: educação infantil, formação de professores, relação teoria e prática.

### **INTRODUÇÃO**

A formação do professor é uma temática instigante que tem suscitado pesquisas e debates de diversos estudiosos da educação. A centralidade dessa temática está ligada aos aspectos interativos no qual se constitui a docência, compreendendo desse modo, muito mais, do que o conhecimento específico de cada disciplina. A formação do professor deve ser analisada dentro de uma perspectiva reflexiva, levando em conta aspectos teóricos e práticos bem como sua relação com a aprendizagem ao longo da vida, que não se esgota em sua formação inicial ou continuada, mas prolonga-se durante toda vivência profissional e pessoal do professor.

Nesse sentido, este artigo tem como objetivo central fazer uma reflexão sobre a formação do professor da educação infantil, investigando a relação entre os conhecimentos obtidos na formação inicial e aqueles adquiridos na prática, ou seja, compreender a relação entre a teoria e a prática em seu processo de formação inicial e continuada. Para tanto, fizemos um breve resgate histórico da educação infantil, procurando compreender os caminhos que os profissionais dessa modalidade de ensino percorreram em busca de sua formação. Em um segundo momento, analisamos a realidade pesquisada, tendo como referência o instrumento de pesquisa utilizado, o questionário, que nos possibilitou entrarmos em contato direto com o nosso objeto de estudo, obtendo assim dados, os quais foram analisados e nos ajudaram ainda mais a compreender as questões postas inicialmente para a pesquisa. O público alvo da pesquisa foram 14 (quartoze) professores da rede municipal da cidade de Bananeiras-PB, atuantes no ensino infantil. Para efetivarmos essa pesquisa, utilizamos as teorias de alguns estudiosos que muito contribuíram para fundamentá-la, como: Kramer, Pimenta, Tardif, dentre outros. Dessa forma, pudemos refletir, compreender e levantar discussões sobre a importância da formação do professor da educação infantil e do processo de ensino e aprendizagem decorrentes da prática pedagógica.

---

Sabemos a importância que tem a formação para qualquer profissão, mas na educação infantil ela assume grande proporção devido às carências e necessidades de nível de ensino que requer habilidades e conhecimentos ainda mais específicos. Diante disso, o papel do professor não se resume somente em ensinar a ler e escrever, ou só a cuidar. A compreensão mais ampla de aspectos específicos da criança, da infância e das peculiaridades da educação dessa modalidade de ensino é fundamental para os professores que desejam atuar nesse segmento, percebendo a criança como um ser, que é ativo, que pensa e age no meio social em que está inserida. É preciso compreender que a criança não é um “recipiente vazio” no qual o professor vai despejar os conhecimentos considerados relevantes, selecionados pela escola. Aqueles que pensam dessa forma estão enganados, pois a criança, desde o nascimento, está em contato com a família e com adultos que a rodeiam e que tem costumes, cultura, e estas experiências culturais são trazidas pela criança ao chegar à escola.

A educação infantil, atualmente, tem sido valorizada como uma etapa de ensino fundamental para o desenvolvimento social, cultural, cognitivo e emocional da criança. Por isso, as práticas educativas desenvolvidas no âmbito de creches e pré-escolas têm sido alvo de políticas públicas e estudos. Pesquisas recentes têm contribuído para que novas abordagens teóricas e metodológicas possam ser experimentadas, fortalecendo a luta por um ensino de qualidade. Embora as mudanças ocorridas sejam pequenas e lentas, elas são motivos para comemorarmos se olharmos para o percurso feito pela educação infantil, desde seu começo.

Assim, as instituições de educação infantil, passaram a ser reconhecidas, não apenas como um lugar que as mães ao irem trabalhar deixam as crianças, mas como ambientes educativos. Por isso, nos últimos anos, o cuidar/educar vem ganhando ênfase, pelo fato de sua importância educativa, com ações indissociáveis que devem caminhar lado a lado na educação infantil, visando contribuir para o atendimento às necessidades das crianças, garantindo seus direitos.

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998, p.23)

Dessa forma, o educador em processo de formação deve ficar atento a esses aspectos para que possa estar preparado para lidar com a diversidade de sujeitos, alunos e alunas da educação infantil de modo a compreender e respeitar a singularidade de cada um.

### Conquistas na formação do profissional da educação infantil

Os movimentos sociais e reivindicações, que lutaram por uma melhoria na qualidade de vida da população, conquistaram, depois de muitas lutas, o direito, de todas as crianças de 0 a 6 anos à educação, sendo então, dever do Estado oferecer creches e pré-escolas públicas para esse atendimento. Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996, afirma que:

Artigo 21. A educação escolar compõe-se de:1. Educação Básica, formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

---

Seção II. Art. 29. “a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade”.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I- Creches, ou entidades equivalentes, para crianças até três anos de idade; II pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos (BRASIL, 1996).

Paralelo a esses movimentos e reivindicações, iniciou-se a luta por políticas educacionais que garantissem a formação dos profissionais da educação infantil. As exigências para a formação do professor passaram a ser reivindicadas por diferentes segmentos da sociedade, que vislumbravam nessa qualificação para o trabalho, a busca por uma valorização profissional. Agora, além do curso normal, novas modalidades de cursos são exigidos para a formação desse profissional. Os Institutos Superiores, que têm, como foco central, a formação de profissionais para o magistério. De acordo com Kishimoto (2005) , esses seriam cursos mais específicos, pois estão centrados na formação de profissionais para dois níveis de ensino. Sendo assim, o aproveitamento de aprendizagem seria bem melhor e maior, do que aqueles cursos que formam educadores para os níveis infantil, e fundamental I e II e médio, como também gestores, orientadores e supervisores escolares. Contendo, consequentemente, um currículo mais diversificado e, com isso, o tempo de um período, em geral 4 meses, não é o suficiente para um estudo mais aprofundado de todas as disciplinas, ocorrendo com isso um ensino aprendizagem superficial pela falta de tempo e excesso de disciplinas.

Acreditamos, contudo, que os cursos superiores que têm o foco para formação do educador, em especial na modalidade infantil, mas possuem um currículo amplo e diversificado, como é o caso do curso de pedagogia, não são ineficazes e tão falhos como o autor afirma. As instituições têm procurado ajustar os currículos dos cursos às exigências do mercado de trabalho, procurando formar um profissional qualificado que saiba um pouco de tudo. Nesse sentido, esses cursos possibilitam, que o aluno se atualize, conheça vários campos de atuação da sua área, e, consequentemente, se aprofunde naquela de que mais gostou de acordo com suas perspectivas futuras.

### Conhecendo as professoras

Nesta pesquisa, as professoras são consideradas sujeitos ativos do processo educacional uma vez que contribuem para a compreensão das questões levantadas na investigação bem como são protagonistas de práticas e interações que acontecem na sala de aula junto às crianças. Sendo assim, conhecer o perfil dessas profissionais é fundamental para compreendermos as implicações de sua formação para a relação teoria e prática.

A primeira parte do questionário foi destinada aos dados de identificação. Esses dados nos possibilitaram traçar um perfil das professoras alvo desta pesquisa. As quatorze professoras pesquisadas estão numa faixa etária entre 27 a 49 anos de idade. Possuem níveis de escolaridade distintos: 5 professoras são formadas em nível superior com habilitação em: Geografia, Pedagogia (UEPB) e História, e Pedagogia (UVA). A presença de níveis de formação diferenciados pode ser percebido uma vez que 3 professoras estão cursando o ensino superior e 3 professoras possuem habilitação em magistério e 2 têm formação em nível fundamental I. Todas as profissionais que atuam nesse segmento, no município, são do sexo feminino. Tardif (2009) discutindo essa temática diz que a educação de crianças pequenas lembra as tarefas domésticas e, por isso, em nossa sociedade, é voltada para as mulheres. Essa ideia é uma tradição cultural que

---

vem prevalecendo desde tempo remoto, remetendo aos cuidados com os filhos e a casa. No Brasil, cuidar de crianças é tarefa de mulher, e, segundo a sociedade, continua sendo, mesmo com sua ascensão no mercado de trabalho, ocupando cargos que geralmente são denominados como masculinos. Atualmente, são poucos os homens que fazem o curso de magistério e de pedagogia. Esse fato pode ser explicado pela falta de valorização da classe educadora e pela cobrança da própria sociedade, que ainda vê a atividade de docência como uma relação protetora, afetiva, tipicamente envolvendo mãe e filhos, reproduzindo assim uma visão preconceituosa em relação à educação. Sem dúvida alguma, a qualidade da formação do professor influencia em sua prática, pois tudo aquilo que se aprende, de alguma forma, reflete na sala de aula. Mas, todo professor para atuar na educação infantil deve ter formação em nível superior

O texto da LDB reconhece a necessidade de qualificação profissional para todos os profissionais que atuam na educação básica, incluindo aqueles que trabalham com a educação infantil. Estabelece como regra para a formação dos profissionais da educação básica o nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitindo, porém, como formação mínima para o magistério no âmbito da educação infantil e das quatro primeiras séries do ensino fundamental, a de nível médio na modalidade normal (art. 62). A LDB afirma ainda que, até o final da “década da educação” (1997-2007), somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço (art. 87, § 4º) (MACHADO, 2005. p. 190)

A realidade, no entanto, não condiz com a lei, encontramos vários professores, sem a qualificação e a formação necessárias, atuando na educação infantil, como podemos observar no perfil descrito acima. Esse fato reflete o descaso com que é tratada a educação infantil. Muitos ainda a consideram um nível de ensino sem importância e, por isso, os profissionais que trabalham nele não precisam de uma formação adequada. Sabemos da incoerência desse comportamento uma vez que é, justamente nessa fase, que se a criança vai à escola e tem contato com um novo mundo, mais amplo, pode, através dos estímulos e das oportunidades oferecidas a ela, desenvolver suas capacidades. Corroborando essa ideia, Kramer (2005) afirma que para ser professor, mais do que ensinar é preciso gostar de aprender, o que implica compreender que a formação científica, cultural e política não para, mas continua durante toda a vida. .

Por isso, é preciso pensar nos cursos e no currículo que estão sendo oferecidos aos professores. O aumento do número dos cursos superiores de finais de semana, e sua procura, não tem significado melhoria no ensino e na formação de professores. Geralmente, oferecidos nos finais de semana, esses cursos não têm garantido a qualidade da educação. Kramer (2006, p. 1) alerta para uma triste realidade que acontece no Brasil

muitas vezes, a formação não qualifica. Muitas vezes, o professor teve uma escolaridade, passou por um curso superior ou por uma faculdade de menor qualidade e não teve a formação necessária. É preciso que na formação continuada, estratégias voltadas para a prática, para melhorar a qualidade de trabalho.

---

Quem está interessado apenas em um diploma, é o caminho mais fácil, devido às poucas exigências. Mas, ficamos a pensar: pode-se obter uma boa formação nesses cursos? Essa é uma questão que dificilmente será respondida positivamente. Por mais que os alunos se esforcem, a limitação do tempo, do currículo e até mesmo o cansaço pela sobrecarga de estudo nos finais de semana tendem a dificultar a necessária reflexão entre a teoria e a prática.

No que se refere ao tempo de trabalho docente que as professoras têm, varia de 3 a 30 anos na área da educação. Mas, o tempo de trabalho na educação infantil varia entre 1 a 10 anos, como podemos ver na tabela abaixo.

Tabela 1. Tempo de trabalho

Tempo de serviço	Professoras	Educação infantil
3 anos	1	3 anos
5 anos	2	1 e 4 anos
7 anos	3	4, 5 e 6 anos
10 anos	1	10 anos
11 anos	1	1 ano e 6 meses
20 anos	1	5 anos
21	1	6 anos
22	1	1 anos
24	1	2 anos
30	1	4 anos

Fonte: questionário de pesquisa aplicado às professoras

O tempo de experiência profissional é muito importante para o trabalho competente do professor. É o exercício diário da profissão que faz surgirem as reflexões sobre a formação e a realidade, ajudando o professor a pensar em sua prática, buscando novas metodologias que possam atender às necessidades da turma. Desse modo, podemos afirmar que, através da prática docente, produzem-se saberes, propiciando ao professor exercitar sua capacidade de lidar com situações diferenciadas, de improvisar, diminuindo as tensões, possibilitando o equilíbrio para a realização do ensino. Assim, os professores constroem suas próprias certezas, ao experimentar novas tecnologias e práticas para o ensino. Isso não significa dizer que, quanto mais tempo de trabalho maior a qualificação do professor, pois, às vezes, a prática pedagógica gira em torno de uma mesmice, não se renovando. A ideia de que o importante é o conteúdo dado e o cumprimento do horário, precisa ser revisto. É preciso ir em busca do saber experencial é

um saber ligado às funções dos professores, e é através da realização dessas funções que ele é mobilizado, modelado, adquirido, tal como mostram as rotinas, em especial, e a importância que os professores atribuem à experiência (TARDIF, 2010, p.109)

Quando um professor começa a atuar realmente em sala de aula, as situações diversificadas, vivenciadas, cotidianamente, transformam os saberes pedagógicos, pois a interação com o outro, as necessidades surgidas na prática é que vão determinar como se deve proceder. Desse modo, com o passar do tempo, as experiências serão fundamentais no exercício da profissão e os saberes curriculares, por exemplo, não mais serão o centro da prática, e sim um subsídio, que auxiliará no momento oportuno. O autor ainda reitera que as experiências,

---

vivenciadas pelo professor na sala de aula ajudam a analisar as situações novas que acontecem no cotidiano da prática e propiciam a serenidade para resolver cada uma delas de acordo com a “sabedoria” adquirida na prática, na experiência. A experiência se refere à aprendizagem e ao domínio progressivo das situações de trabalho ao longo da prática cotidiana, sendo possível afirmar que, ensinar se aprende ensinando como afirma Tardif (2009).

A experiência ajuda o professor a desenvolver uma postura crítica em relação aos programas oficiais e até mesmo, em relação à sua formação inicial. Não podemos deixar de mencionar que, muitas vezes, os saberes da experiência fazem com que o professor não aceite cursos e capacitações que apresentam propostas inovadoras, uma vez que as práticas desenvolvidas por ele no decorrer dos anos, são consideradas de sucesso, e desse modo, não quer substituí-las.

Sendo assim, a experiência de trabalho, não deve servir como pretexto para repetição de práticas em situações que acontecem no interior da sala de aula, ao contrário, a experiência deve ajudar o professor a engajar em descobertas e em pesquisas que podem auxiliá-lo a verificar as causas, os motivos de seus alunos não aprenderem, não estarem participando ou agirem de forma contundente.

Numa segunda etapa do questionário, focamos as questões na formação profissional. Iniciamos com a seguinte pergunta: Quais os motivos que levaram você a escolher essa profissão e 8 professoras responderam que foi por falta de opção. A professora 1 respondeu da seguinte forma: “Não foi bem uma escolha, foi falta de opção mesmo. Cursei o pedagógico, prestei concurso, e abracei a causa (P1)”.

O fato de nossa região não possuir um pólo industrial, mesmo que simples e pequeno, diminui, sensivelmente, as opções de emprego. Nossa economia é movida pelo comércio e pelos cargos municipais e estaduais. Dos cargos municipais, o maior número de vagas está na área da educação, do ofício de ser professor. Dentro desse quadro, podemos confirmar o que as professoras disseram, uma vez que o município tem poucas opções de trabalho. Além disso, verificamos o número grande de escolas localizadas na zona rural, em sítios, demonstrando ser esta uma das principais atividades do município, a agricultura familiar. Somado a esses fatos é preciso constatar que o trabalho do professor da educação infantil não é reconhecido socialmente. Kramer (2005) relata que o trabalho do professor de educação infantil necessita de pouca qualificação e tem menor valor. Tardif (2009) confirma essa ideia e diz que as funções realizadas pelos professores estão cada dia mais fragilizadas, marcadas por práticas mais individualistas que institucionais. O trabalho docente que era, reconhecidamente, uma atividade com status social no passado, hoje devido ao desprestígio do professor, não é valorizado e, muitas vezes, indesejado como atividade profissional.

Continuando a análise, constatamos que seis professoras, responderam que o motivo principal foi o amor, é admiração pela profissão, como relata a professora 9: “Por amor. Eu acho uma profissão linda, em que você é responsável para contribuir com o conhecimento”. Essa afirmação traz à tona a ideia do magistério como uma continuidade da maternidade. Nesse sentido, a principal característica do professor é o amor pelos alunos, a afetividade e a dedicação a eles. Sabemos que essa ideia, por muitos anos, fez parte de uma cultura religiosa e até mesmo, filantrópica, na qual o professor teria que abnegar-se mediante a todas dificuldades encontradas na profissão, pois o amor à profissão deve superar todas as adversidades. Por outro lado, essa ideia, por muito tempo ajudou a afastar a educação de um pensamento científico, de pesquisas e estudos, ou seja, de uma profissionalização do educador que, como qualquer outro profissional, necessita se capacitar para desempenhar sua tarefa com competência.

---

Quanto à escolha de ensinar na educação infantil, oito professoras afirmaram que a escolha foi pela identificação e amor às crianças, como mostra o exemplo abaixo: “Porque é nessa modalidade de ensino que eu me realizo, não só enquanto profissional, mas como pessoa. Amo o que faço, amo as crianças (P11)”.

É importante reconhecer também, que as professoras podem e devem gostar do que fazem e demonstrar afinidade em trabalhar com crianças de uma determinada faixa etária. Esse sentimento, por parte das professoras, deve ser valorizado e na medida do possível respeitado na escolha dos professores para atuarem em determinada etapa.

Cerca de seis professoras disseram que não tiveram escolha foram remanejadas ou sempre trabalharam na área. “Na verdade, nós professores, na maioria das vezes, não temos o privilégio de escolhas e fui remanejada para a educação infantil. E, está sendo uma ótima experiência (P6)”. Esse relato da professora chama a atenção para o fato da instabilidade vivida por elas, não podendo escolher a modalidade que desejam atuar. Sabemos que os “professores contratados” vivem essa incerteza: o contrato pode acabar a qualquer momento e não têm garantia de continuar no próximo ano. Alguns professores da educação infantil, contratados, têm a sorte de permanecer na mesma escola, outros são remanejados, não conseguindo dar continuidade ao trabalho iniciado. Outros são trocados de modalidade de ensino, sem serem consultados. Acreditamos que uma reflexão é necessária nesse momento: como é que um profissional que trabalha nessas condições pode construir algo junto à sua turma e dar continuidade a seus projetos, visando a uma melhor aprendizagem dos alunos? Tardif (2010) afirma que é difícil pensar na consolidação de competências pedagógicas enquanto os professores, com serviços prestados, não tiverem adquirido um mínimo de estabilidade. Esse fato pode ser percebido facilmente pelas respostas das professoras.

Os professores que estão nessa condição, sentem-se vigiados e cobrados a darem o melhor que puderam, caso isso não aconteça, poderá ter seus contratos rescindidos e perderem o trabalho. Essa situação de tensão acaba por prejudicar sua prática educativa e provocar um stress nesse profissional, uma vez que se sente em um panóptico. Vigiados por todos e caso cometa algum deslize, é mandado para uma escola distante, na zona rural, com uma turma multisserieada, como um castigo. O “castigo” para o profissional que não cumpriu bem sua obrigação continua a existir e, no caso dos municípios menores, onde a visibilidade do professor é maior, podemos notar o medo das professoras e a continuidade de ações de abuso de poder.

Partimos para um momento do questionário em que nos aprofundamos mais nas perguntas sobre a formação do professor da educação infantil. Desse modo, pudemos analisar como os cursos de formação têm contribuído para a capacitação dessas profissionais. Esperávamos respostas mais objetivas e coerentes. O que obtivemos foram respostas superficiais e, a maioria fora do contexto da pergunta. Kramer (2006, p.1) “alerta que a formação continuada, é vinculada à própria melhoria da qualidade de ensino e a melhoria da qualidade do trabalho pedagógico com a criança pequena. A formação continuada é a ponte direta, entre a teoria e a prática”.

Ao fazermos a pergunta que conhecimentos adquiridos no curso de formação (disciplinas e conteúdos) mais contribuíram para a sua prática? Sete professoras citaram algumas disciplinas como: Didática, Psicologia Prática Pedagógica, e Educação Infantil. Porém, nenhum tipo de conteúdo específico foi mencionado. No entanto, cinco professoras não responderam e duas disseram que ainda estão em formação.

Não podemos sequer pensar em seguir esses pressupostos, pois o professor tem sim o poder de produzir novos saberes através de seus estudos e experiências de vida, como também o dever de analisar os já existentes, podendo criticá-los e, se necessário, reelaborá-los. Não só a formação deve contemplar esses aspectos, mas o próprio profissional deve adotar uma postura

---

reflexiva e crítica diante os saberes e a realidade que o circundam, e o mais importante é manter vivo o espírito de pesquisador, para não se deixar enganar por falsas propostas, buscando assim, autonomia. Como afirma Conteras (2002) autonomia, responsabilidade, capacitação são características tradicionalmente associadas a valores profissionais que deveriam ser indiscutíveis na profissão de docente. Sendo assim, a formação deve dar ênfase em desenvolver a capacidade de autonomia do professor. Essa autonomia seria capacidade de analisar e por em prática de modo responsável aquilo que o sistema educacional exige para o ano letivo, mas levando em consideração a realidade em que a instituição está inserida. É decidir os meios adequados para se alcançar os objetivos propostos, partindo da interação com a própria comunidade.

Segundo Tardif (2010) a teoria não se distancia da prática, pois a partir da prática se produz teoria e vice-versa, visto que o professor é considerado um ser ativo. Sendo assim, os estudiosos, para postular suas teorias, pesquisaram e entraram em contato direto com o objeto de estudo, na maioria dos casos, fizeram experiências práticas, e de acordo com suas experiências e vivências chegaram a um objetivo, a um resultado. Essas teorias embasam a prática. Sobre esse prisma, podemos notar que há uma ligação entre teoria e prática bem maior do que pensávamos. Pimenta (2008) também alerta para esse fato e diz que o conhecimento é sempre uma relação que se estabelece entre a prática e as nossas interpretações da mesma; é a isso que chamamos de teoria, isto é, um modo de ver e interpretar nosso modo de agir. Mas, ao lançarmos o olhar para os cursos de formação, observamos que nem sempre a teoria e a prática são abordadas sob essa perspectiva.

Há um discurso sobre teoria e prática nos cursos de formação que promete essa relação, mas no decorrer do período, do ano verifica-se outra prática. Todos os professores remetem ao fato de ambas estarem interligadas. Porém, o que acontece é um isolamento. Estuda-se diversas teorias referente às disciplinas curriculares durante todo o curso e a prática é propiciada através dos estágios que ocorrem geralmente nos dois ou três últimos períodos do curso.

A reflexão sobre as experiências realizadas muitas vezes não acontece e quando são realizadas são pequenas discussões sem nenhum aprofundamento ou aproximação teórico/prática. É nesse momento que os conflitos mais intensos começam a surgir, a partir do contato direto com a realidade. Em algumas situações, a teoria auxilia, em outras, não. Busca-se então apoio nos saberes subjetivos, e na vivência com o meio em que se está inserido para superar positivamente as dificuldades.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como bem sabemos, a situação do professor em relação à sua formação mudou muito no decorrer do tempo, e apesar da crescente modernização da sociedade, ainda temos lacunas que precisam ser revistas, visando a uma melhor valorização do professor em nosso país.

Constatamos, através das nossas experiências, estudos e da pesquisa realizada com as professoras, que a maioria dos cursos de formação se distancia da realidade vivenciada por elas na sala de aula. As dificuldades que sentem ao enfrentarem a realidade podem ser percebidas através do distanciamento entre a teoria e a prática. As professoras não conseguem fazer uma aproximação entre os conhecimentos obtidos na academia, as teorias estudadas com a prática cotidiana. Há um discurso recorrente de que a teoria é linda, mas na prática tudo é diferente, e é lá que a incerteza e insegurança profissional incidem. Por isso, a importância dos cursos priorizarem os estágios, oferecendo oportunidade de contato com o campo de atuação profissional, promovendo realmente a relação teoria e prática de modo ostensivo, com momentos de reflexão sobre as práticas realizadas.

---

Outro aspecto que percebemos foi que as professoras pesquisadas recorrem mais aos saberes adquiridos com tempo de trabalho, do que aqueles disciplinares, na sua prática, justamente por não verem sentido nem contribuição neles para a sua realidade. Percebemos o destaque dado pelas professoras a afetividade na atividade da docência, demonstrando a indispensável aproximação entre professor e aluno nessa modalidade de ensino. Mas reiteramos a necessária formação do professor, preparando-se para não só cuidar, como também educar, isto implica a compreensão que o trabalho docente não deve estar pautado apenas no amor. O profissional da educação infantil deve aperfeiçoar-se sempre, dedicando-se a aprender a aprender, buscando uma formação que lhe propicie novos conhecimentos, teóricos e práticos que o ajudem a pensar os saberes da experiência e redimensioná-los, quando necessário, valorizando as interações estabelecidas com as crianças na sala de aula, propiciando assim, situações didáticas pedagógicas com o principal objetivo de contribuir no desenvolvimento dos alunos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 26 de Dezembro de 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Ministério da Educação: Brasília, DF, 1998.

CONTRERAS, José. Autonomia de Professores. São Paulo: Cortez, 2002.

KRAMER, Sonia (Org.). Profissionais da educação infantil: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

KRAMER, Sônia. Cotidiano e educação infantil. Entrevista do programa Salto para o futuro. 2006. Disponível em:

[http://www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/entrevista.asp?cod\\_Entrevista=61](http://www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/entrevista.asp?cod_Entrevista=61)  
Acesso em: 5 de ago. 2010.

MACHADO, Maria Lucia de A (Org.). Encontros e desencontros em educação infantil. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 2005.

TARDIF, Maurice. O trabalho docente. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 5. ed. Petrópolis, RJ.: Vozes, 2009.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

---

## **A Geografia da Cidade na Produção Cinematográfica: Uma Abordagem Transversal no Ensino Fundamental**

*Aleandra de Paiva  
Ana Cristina Bessa  
Thayane Alves*

### **RESUMO:**

Romper com a pedagogia tradicional ainda é uma tarefa árdua nos dias de hoje, visto que ainda é prática cotidiana. O professor no curso desta história deve traçar estratégias de modo a proporcionar uma aprendizagem significativa para o aluno. Trazer a produção cinematográfica na perspectiva da transdisciplinaridade impulsiona nossa pesquisa.

Traçar uma reflexão sobre a contribuição cinematográfica, com ênfase nos filmes que nos possibilitarão uma análise paralela acerca das mudanças ocorridas num determinado espaço geográfico em concomitância ao ensino da geografia nas séries iniciais do ensino fundamental.

### **Palavras-chave:**

**Romper - transdisciplinaridade - produção cinematográfica -**

### **INTRODUÇÃO**

Abordar “A Geografia da Cidade na Produção Cinematográfica” longe das metodologias tradicionais requer do professor do Ensino Fundamental bastante conhecimento no seu saber fazer pedagógico e coragem para romper com práticas remanescentes da pedagogia tradicional. A pesquisa para subsidiar nossa abordagem se dará com a análise de filmes e livros didáticos. Toda e qualquer disciplina e conteúdo a ser trabalhado em sala de aula, deve ser guiado pelos PCNS (Parâmetros Curriculares Nacionais), portanto utilizaremos tal recurso para nortear nosso trabalho didático, porém com as devidas ressalvas nos pontos onde houver discordância.

Com a análise de livros didáticos das disciplinas de História e Geografia percebe-se quão distante e limitado torna-se o trabalho à luz dos PCNS, pois, os livros didáticos em sua maioria contemplam em seus conteúdos as características regionais do Sul e Sudeste. Diante de tal exposto trabalhar as disciplinas de História e Geografia de maneira mais direcionada a

---

região Nordeste e mais especificamente o Ceará no Ensino Fundamental I torna-se uma tarefa complicada para o professor, cabendo a este a busca de material complementar para que não sejam desconsiderados as características regionais conforme orienta os PCNs em dois de seus objetivos gerais para o Ensino Fundamental.

*“Conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País; Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais de classe social, de crença, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais.” (PCNs, 1997, Brasil).*

Diante da dificuldade de material didático adequado para o trabalho, torna-se fundamental buscar material de apoio para orientar os trabalhos. Traçaremos aqui, frente às dificuldades e necessidades encontradas no âmbito da sala de aula, possibilidades de se trabalhar tais disciplinas, mais especificamente, os aspectos geográficos da cidade utilizando materiais de apoio pensado, analisado e selecionado, nos detendo na produção cinematográfica. Para embasar o presente trabalho, partiremos da análise do filme infantjuvenil “Os Jetsons Encontram Os Flintstones” (1987), o qual será, posteriormente analisado.

### **1. A transversalidade no Ensino Fundamental: Uma reflexão introdutória**

Um grande desafio presente na prática pedagógica é vincular os conteúdos didáticos trabalhados em sala de aula com as vivências diárias dos alunos. Sendo assim, surge a proposta da transversalidade, a qual nos permitir atrelar, na prática educativa, esses conhecimentos ao dia-a-dia das crianças. Ou seja, haverá um melhor aproveitamento do aprendizado, tendo em vista que este será sobre a realidade na própria realidade.

A transversalidade pode ser adotada como metodologia para transpor o ensino tradicional, buscando a ampliação dos conteúdos através da exploração dos conhecimentos prévios dos alunos. Deve-se estabelecer uma parceria entre educador e educando, onde ambos possam desenvolver o interesse por um ensino geográfico mais dinâmico, crítico e compreendedor dos fatos que podem ser de caráter político, econômico, social, cultural sendo possível a identificação dos conflitos existentes entre si.

---

Bem como a transversalidade, a interdisciplinaridade tem como principal característica a busca do conhecimento, sem que haja fragmentação dentre as disciplinas as quais são estudadas na escola. Na atitude interdisciplinar o conteúdo não é dado de forma vertical e estratificado, mas em “rede”, onde os temas abordados permitem ao aluno uma compreensão total de seu estudo. De acordo com FAZENDA (1999, p.17)

*“[...] o pensar interdisciplinar parte do princípio de que nenhuma forma de conhecimento é em si mesma racional. Tenta, pois, do diálogo com outras formas de conhecimento do senso comum como válido, pois é através do cotidiano que damos sentido às nossas vidas.”*

Quando o aluno consegue compreender seu cotidiano, ele é capaz de desenvolver comparações que vai desde o nível global até o local. Assim, quando ele obtém um instrumento que possa ser explorado de maneira a ultrapassar os livros didáticos, comprehende-se que ele é capaz de estabelecer as transformações de um determinado espaço. Usando a cinematografia como recurso, observamos que a transversalidade abrange pontos de diversas dimensões principalmente o ato de comparação, semelhanças e diferenças do espaço conforme o tempo presente.

## **2. Transversalidade: Aulas mais dinâmicas e aprendizado significativo**

Elencar possibilidades e temas transversais a se trabalhar no Ensino da História e Geografia mais especificamente no Ensino Fundamental é uma tarefa que requer do professor uma atividade exploratória a cerca do que de fato desperta o interesse de seus alunos. Temas recorrentes como sexo, drogas, prostituição, violência, tecnologia, etc. podem estar dentre os assuntos que despertam o interesse de alunos do Ensino Fundamental. Porém, antes, devem-se aprofundar estudos e pesquisas de como se abordar temas, algumas vezes complexos. Como a abordagem deve ser feita é a pergunta a permear a prática pedagógica.

Elegemos como tema transversal para orientar nossa prática pedagógica tecnologia, por estar intimamente ligada às transformações ocorridas tanto na cidade quanto no campo, assunto que abordaremos durante a aula. Partimos do princípio que este seja um tema que despertará o interesse dos alunos, pois, em qualquer contexto social está presente no cotidiano de todos os alunos não se tornando assim uma atividade excludente.

---

Buscar dentro do contexto do aluno, desenvolver pesquisas junto ao alunado, pode ser uma estratégia válida considerando-se que é o educando que vai guiar a atividade pedagógica.

### **3. A produção cinematográfica na Geografia do Ensino Fundamental**

Trabalhar didaticamente com as disciplinas de História e Geografia subentende-se trabalhar com fatos, imagens, documentos, etc. de modo a proporcionar ao aluno um aprendizado significativo. O professor com base em metodologias inseridas no cotidiano do aluno abordará conteúdos antes postos de forma vertical, agora baseado na realidade do aluno se dará de forma horizontal, de igual pra igual.

Embora a produção cinematográfica tenha demorado a ser uma prática no interior da sala de aula e seja utilizada ainda com metodologias inadequadas, deve-se explorá-lo, propiciando o desenvolvimento do potencial de tal recurso. Salientamos ainda que tal processo deve-se ao fato do desprezo por este material como possibilidades para uma prática metodológica nos cursos de licenciatura, concordando com Bittencourt (2004, p.373).

*“É interessante destacar que, se as imagens cinematográficas demoraram a penetrar na escola e ainda o fazem de maneira ilustrativa, elas foram praticamente ignoradas por longo tempo pelos historiadores, ocupados em análise de documentos “mais nobres” – os textos inscritos. O desprezo de muitos historiadores para com o cinema fez que este, consequentemente, não fosse tópico tratado nos cursos de graduação e de formação docente favoreceu, nas aulas de História, uma prática de utilização desse recurso desvinculada de fundamentos metodológicos.”*

A produção cinematográfica em sala de aula requer uma prévia análise e planejamento por parte do professor. É fundamental saber quais serão os possíveis temas os quais serão trabalhados com a turma, qual a relação que existe com os conteúdos didáticos, as intervenções que, possivelmente, possam ocorrer durante a exibição e, consequentemente, as atividades propostas que serão realizadas em função da utilização do filme.

### **4. Ensinando Cinema**

Nosso projeto é intitulado: “Cinema em Cena: Uma Abordagem Transversal através do Cinema” destina-se às turmas do 5º ano do ensino fundamental e irá ter como base a exibição do filme “Os Jetsons Encontram Os Flintstones” (1987).

A análise do filme iniciará antes mesmo de sua exibição, tendo como eixos metodológicos norteadores, a transversalidade e a interdisciplinaridade. Segundo os PCNs, a

---

transversalidade e a interdisciplinaridade, são diferenciadas de tais formas: a transversalidade é vista como

*[...] possibilidade de se estabelecer, na prática educativa uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real e de sua transformação (aprender a realidade da realidade) (BRASIL, 1998, p. 30).*

enquanto a interdisciplinaridade

*[...] questiona a segmentação entre os diferentes campos do conhecimento produzida por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação e a influência entre eles, questiona a visão compartimentada (disciplinar) da realidade sobre a qual a escola, tal como é conhecida, historicamente se constituiu.” (BRASIL, 1998, p. 30).*

Como já visto previamente, a interdisciplinaridade propõe uma vinculação dos temas didáticos, sem que haja uma dissociação entre eles. A interdisciplinaridade teve seu início no final do século XIX, indo de encontro à visão positivista a qual propunha uma fragmentação das ciências. Portanto, esta ideia interdisciplinar traz consigo a visão de restabelecer uma maior aproximação entre as várias áreas do conhecimento científico.

A transversalidade “age” por meio dos temas transversais os quais irão permear por dentre os temas didáticos a fim de auxiliar na compreensão do aluno. Assim, através desses temas, serão expressados os valores sociais presentes nas crianças que são fundamentais ao seu convívio social, tendo em vista as várias formas de vida cotidiana. Portanto, trabalhar tema transversal necessita, de ante mão, do apoio da equipe pedagógica escolar, já que os temas não estão diretamente ligados a nenhuma disciplina em específico.

*“Temas transversais são um conjunto de conteúdos educativos e eixos condutores da atividade escolar que, não estando ligados a nenhuma matéria particular, pode-se considerar que são comuns a todas, de forma que, mais do que criar novas disciplinas, acha-se conveniente que seu tratamento seja transversal num currículo global da escola.”*  
*(YUS, 1998, p. 17)*

Entendemos que para trabalhar o filme proposto, é preciso que o professor conduza a turma numa apreciação direcionada ao conteúdo que está sendo estudado. Em apenas um

---

filme, será possível analisar duas formas de vidas totalmente diferentes uma da outra. Tendo em vista que uma família vive da idade da pedra e a outra numa idade futurista.

O projeto terá uma duração de cinco semanas, onde as duas primeiras semanas serão propostas atividades as quais irão auxiliar o professor a descobrir quais são os conhecimentos que as crianças já adquiriram durante sua vida escola. O professor fará atividades, que serão registradas pelos próprios alunos, onde eles irão discorrer sobre como é a paisagem em que eles vivem, escreverão detalhadamente como é a sua casa, bem como as outras que a cercam. Posterior a esta fase, os alunos descreverão o seu trajeto até chegar à escola, o que é possível observar, se há muita ou pouca vegetação e construção, se eles usam algum meio de transporte para chegar à escola. Seguindo esta linha, os alunos irão socializar suas produções a fim de que os outros alunos possam conhecer sobre o lugar o qual seu colega está inserido.

Após a socialização, será aberta uma roda de conversa que possibilitará aos alunos debater sobre como eles queriam que, de fato, fosse a sua casa, sua escola, seu meio de transporte. Discutiriam também se eles acham que os automóveis, as vestimentas, a cidade etc. sempre foram da forma que conhecemos hoje. Ao final de toda esta socialização e integração da turma, será pedido que as crianças registrem quais são as suas conclusões a respeito da conversa, de como ela imagina que era a vida humana antigamente e de como ela poderá ser daqui alguns anos e se há alguma possibilidade de haver um entrosamento destas duas formas de vidas.

Na terceira semana, os alunos serão separados em equipes de, no máximo, quatro alunos. Cada equipe receberá uma cartolina de tamanho grande que será dividida ao meio através de um traço feito com canetinha hidrocor preta, onde do lado direito eles farão um desenho que irá representar qual a concepção deles perante à vida humana pré-histórica e a “futurista”, levando em consideração a paisagem presente em cada “era”.

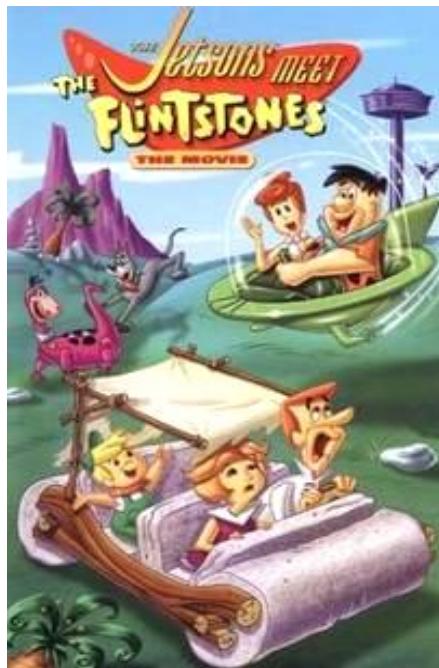
Na semana seguinte, depois da sondagem prévia realizada pelo professor, ele poderá contar às crianças um breve resumo acerca da história do filme que ele irá transmitir e fazê-lhes algumas indagações as quais poderão ser respondidas diante a apreciação do vídeo. A turma, dividida em grupos, irá, ao término do filme, reunir-se e então responderem às questões feitas pelo professor antes da exibição. E, em casa, se reunirão para completar o outro lado da cartolina, agora com um desenho baseado na nova concepção de vida que eles tiveram oportunidade de ver.

Na quinta e última semana, os alunos irão apresentar aos demais da sala seus cartazes, explicando como eles imaginavam que poderia ser a adaptação das pessoas de uma época tão distante em outra, totalmente diferenciada da sua. Por intermédio do professor, os alunos iriam estabelecer um paralelo com a cidade em que eles vivem, reconhecerão

---

semelhanças e diferenças as quais subsidiarão um posterior estudo de forma mais dinâmica e despreocupada.

## 5. A obra: um olhar detalhado



### ↳ Ficha Técnica

Título no Brasil: Os Jetsons Encontram os Flintstones

Título Original: The Jetsons Meet the Flintstones

País de Origem: EUA

Gênero: Animação

Tempo de Duração: 92 minutos

Ano de Lançamento: 1987

### ↳ Sipose:

Quando Elroy Jetson constrói uma nova máquina do tempo para um trabalho escolar, Os Jetsons decidem experimentá-la, para visitar o futuro. Porém, o cão Astro accidentalmente encosta sua cauda na alavanca, o que leva Os Jetsons à Pré-História. Ao chegarem lá, George

---

Jetson e sua família se deparam com as famílias Flintstones e Rubbles. Enquanto Os Jetsons pensam que Fred Flintstone e Cia. vieram da Era do Jato, Fred e Cia. é quem pensam estarem diante de nativos do passado.

### Curiosidades

"Os Flintstones", criação dos estúdios Hanna-Barbera, foi inspirado na sitcom "The Honeymooners" e na animação "Stone Age Cartoons". Várias piadas originárias em Stone Age são utilizadas em Flintstones, como os jornais de pedra, animais usados como eletrodomésticos

Assim como Fred Flintstone, o Sr. George Jetson é um trapalhão do amanhã, onde tudo ou qualquer coisa tem a participação de fantásticas máquinas, até mesmo de fazer sandwich à partir de uma simples pílula

### CONCLUSÃO

O ensino da Geografia com ênfase no filme infanto-juvenil (Os Jetsons Encontram os Flintstones – 1987) é a busca por novas metodologias dentro do universo infantil e deve possibilitar um maior envolvimento do educando, tornando o estudo da geografia e consequentemente o aprendizado mais significativo. A produção cinematográfica no cotidiano escolar permite novas leituras dos espaços, identificando suas semelhanças e diferenças, "o aqui e o acolá" no mesmo tempo e lugar, nos diversos tempos e lugares.

Ao utilizarmos a transversalidade para nortear o trabalho pedagógico, torna-se possível o estabelecimento dos vínculos entre os conteúdos didáticos trabalhados em sala de aula com as vivências cotidianas dos alunos. Torna-se mais flexíveis as interações, permite comparações, semelhanças e diferenças entre o que é apresentado em forma de áudio visual e o que é visto na realidade de cada um; o fato de explorar, descobrir e/ou redescobrir desperta o interesse que ultrapassa as limitações da sala de aula e possibilita uma vinculação dos temas didáticos da Geografia, sem que haja dissociações; a transversalidade possibilita ainda a abordagem paralela das mudanças ocorridas na paisagem local e hábitos rotineiros, relacionados ao modo de vida do educando; A paisagem, o lugar, enfim o espaço, numa abordagem transversal propicia historicizá-lo, rompe com a perspectiva tradicional que homogeneíza os diversos espaços.

Entendemos que a produção cinematográfica como estratégia didática para os anos iniciais do ensino fundamental, rompe com o modelo tradicional de ensino e torna possível uma visão global das diversas situações vivenciadas pelo educando. Em síntese, concluímos

---

preliminarmente que o método tradicional se faz em um sentido único, linear, fragmentado, tornando o espaço como algo distante daqueles vivenciados pelo educando. A transdisciplinaridade no ensino da Geografia, ao contrário, transgride os paradigmas dominantes do ensino, tornando seus conteúdos escolares mais próximos da dinâmica da vida cotidiana.

Propiciar um aprendizado significativo para os alunos e romper com paradigmas remanescentes da pedagogia tradicional norteiam este trabalho.

#### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

**BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: fundamentos – São Paulo: Cortez, 2004.**

**BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, ética - Brasília: MEC/SEF, 1997**

**FAZENDA, Ivani. Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: Afetividade ou Ideologia. São Paulo: Loyola, 1993.**

**RIBEIRO, Luís Távora Furtado; MARQUES, Marcelo Santos. Ensino de História e Geografia. 2ª, Ed revista e ampliada – Fortaleza: Brasil tropical, 2001**

**YUS, Rafael. Temas transversais: em busca de uma nova escola. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.**

**<http://louckoporfilmes.blogspot.com> (acessado em 30/08/20100)**

---

## A GESTÃO DO TRABALHO ESCOLAR NA ÓTICA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Milene Trajano da Silva – Graduanda em Pedagogia - UEPB  
[mtsmilene@hotmail.com](mailto:mtsmilene@hotmail.com)

Profª. Ms. Maria das Graças Ferreira de Lima – UEPB  
[graca\\_f.lima@yahoo.com.br](mailto:graca_f.lima@yahoo.com.br)

O presente artigo é fruto dos Estágios Supervisionados de Gestão Educacional I e II realizados no segundo ano do curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba. Os referidos estágios foram desenvolvidos, inicialmente, no ano passado, ou seja, em 2009, no primeiro e no segundo semestre, em escolas da rede pública de Campina Grande e de outros municípios nos quais residem os (as) alunos (as) do curso em foco. O Estágio I configurou-se como sendo de observação e o II de intervenção. Antes de irmos a campo, houve o período de estudo teórico em sala de aula, quando nos apoiamos em autores que tratam de temáticas referentes à gestão educacional, dentre eles: Afonso (2003), Cabral Neto (2009), Fonseca (2003), Gandini e Riscal (2002), Krawczyk (2002;2008), Oliveira e Rosar (2002), Saviani(2008), Veiga (1998), entre outros. Além disso, o componente curricular Política e Gestão Educacional, oferecido concomitante ao Estágio Supervisionado, foi fundamental para que pudéssemos fazer uma observação crítica do cotidiano escolar e, posteriormente, uma intervenção colaborativa. O estágio permitiu, dessa forma, o que chamamos de momento de articulação entre teoria e prática, ou seja, de relacionarmos as idéias apresentadas pelos autores estudados com a prática das escolas públicas investigadas, levando-nos a uma reflexão e redimensionamento do trabalho da escola. Nessa perspectiva, além de interagir com a dinâmica das instituições escolares, observando de perto seus problemas, desafios, políticas que são implementadas, foi possível também acompanhar o trabalho do (a) gestor (a) escolar. As análises feitas contemplaram a organização e a gestão do trabalho na escola pública, sua relação com as políticas educacionais contemporâneas, bem como, os processos de sistematização da prática escolar através dos planos de trabalho que são por ela elaborados, a exemplo do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE). Essa experiência contribuiu para o conhecimento acerca da realidade da gestão do trabalho das escolas públicas, contextualizando conceitos como descentralização e autonomia, face às políticas e aos projetos implementados.

Palavras-chave: gestão escolar, gestão educacional, teoria/prática.

### 1- INTRODUÇÃO

A reforma educacional iniciada na segunda metade dos anos de 1990, resultante, em grande medida, de exigências de organismos internacionais, com vistas à adequação do Brasil à nova ordem capitalista, foi responsável por várias mudanças na educação brasileira. Mudanças estas observadas em vários âmbitos, como no currículo, na avaliação, nas orientações quanto à formação de professores, bem como na gestão escolar, no sentido de alterar a divisão do trabalho na escola, gerando a extinção de algumas rotinas e a adoção de outras, na substituição de certas hierarquias, em consonância com a reestruturação do Estado.

A reforma educacional em questão tem se caracterizado por orientações administrativas, cujo referencial seria a lógica da economia privada, na perspectiva de favorecer a que o Estado reduza ao máximo os investimentos na educação.

Oliveira (2008), declara que as reformas atuais, legitimadas pela legislação educacional em vigor, sobretudo pela LDB, Lei nº. 9.394/96, representam um reforço ao trabalho coletivo e à necessidade de participação e envolvimento da comunidade na gestão da escola, conferindo a esta uma nova governabilidade e ao Estado uma crescente desresponsabilização.

Para uma aproximação dessa realidade, as atividades de Estágio Supervisionado I e II, oportunizaram o conhecimento da proposta de gestão em curso no espaço institucional da escola pública.

---

Nessa perspectiva, o presente artigo tem por objetivo apresentar as experiências vivenciadas nos dois estágios que viabilizaram a observação das atividades que compõem a gestão do cotidiano escolar, a identificação de políticas que são implementadas na escola e a análise das condições de trabalho do(a) gestor(a) escolar e da elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP), bem como a visão da escola acerca do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE).

Ambos os estágios foram realizados em duas escolas municipais da cidade de Juazeirinho – PB. O primeiro configurou-se como sendo de observação e o segundo de intervenção, quando foi possível elaborar uma intervenção colaborativa. A experiência tornou-se relevante, pois foi possível fazer uma articulação da teoria estudada com a prática das escolas.

Para introduzir a discussão destacamos o papel do componente curricular Política e Gestão Educacional como base teórica para a ida a campo, seguindo-se do relato do Estágio Supervisionado I e do Estágio Supervisionado II, trazendo a realidade vivenciada em ambas as escolas.

## **2 – O COMPONENTE POLÍTICA E GESTÃO EDUCACIONAL**

O curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba conta, em seu currículo, com um componente chamado de Política e Gestão Educacional I e II, que é oferecido concomitante ao estágio supervisionado no terceiro e quarto semestre da graduação. A carga horária destinada a este componente é de 120h, sendo 80h no terceiro semestre (Política e Gestão Educacional I) e 40h no quarto semestre (Política e Gestão Educacional II). Essa disciplina foi ministrada pela professora que também foi orientadora dos referidos estágios.

Foi no decorrer deste componente curricular que foi desenvolvido o estudo teórico, tendo por referência autores (as) que investigam a política educacional, objetivando viabilizar a compreensão crítica da relação entre as determinações advindas do contexto nacional e internacional e suas repercussões locais, no trabalho da escola. Esses estudos aconteceram através de discussões de textos em sala de aula, explorando alguns conceitos básicos a exemplo de Estado; Governo; políticas públicas; política educacional; Estado de Bem-Estar; Estado mínimo; globalização; descentralização/desconcentração; autonomia; flexibilização; privatização; modelos de gestão; projeto político-pedagógico; PDE; e outras temáticas necessárias ao entendimento da política e da gestão educacional no país.

## **3– O ESTÁGIO SUPERVISIONADO I**

O Estágio Supervisionado I objetivou uma aproximação das teorias estudadas no componente Política e Gestão Educacional I que, nesse primeiro momento, ou seja, no terceiro semestre, tratou sobre a política educacional contemporânea e sua materialização na gestão do trabalho na escola. Foi nesse momento que observamos nas escolas as atividades que compõem o cotidiano escolar, fizemos uma análise da realidade educacional da escola, focalizando a atuação do(a) gestor(a).

A escola escolhida para a realização desse primeiro estágio foi uma escola municipal, da cidade de Juazeirinho – PB. A referida escola fica localizada no centro da cidade e é a maior da rede municipal em estrutura física, onde estão disponíveis para atividades pedagógicas treze salas de aula, um auditório, uma mini sala pedagógica, uma quadra de esportes, uma sala de informática, uma pequena biblioteca, e, em seu interior, quatro pátios de tamanho médio.

A escola funciona nos turnos manhã, tarde e noite. No período do estágio atendia a cerca de 1.270 alunos distribuídos em turmas do primeiro ao nono ano do ensino fundamental. A situação econômica desses alunos é diversificada, dentre eles encontram-se filhos de funcionários públicos, agricultores, pequenos comerciantes, ou filhos de pais desempregados dependentes de programas compensatórios do Governo Federal.

Inicialmente a instituição teve como modalidade de ensino da educação infantil ao fundamental I e II, em 1978 a escola passou a contar também com o ensino médio. Em 2002, a educação infantil e o ensino médio foram transferidos para uma escola estadual da cidade, ficando a escola até os dias de hoje apenas como Escola de Ensino Fundamental I e II.

Essa transferência da educação infantil e do ensino médio de uma escola municipal para outra da rede estadual caracteriza-se como um movimento de descentralização, que é uma estratégia administrativa da reforma educacional dos anos de 1990. Segundo Oliveira (2002), a descentralização da educação, em

---

uma de suas vertentes, ocorre com a transferência de responsabilidades dos órgãos centrais, para os locais, da União para os estados e destes para os municípios.

No que diz respeito ao corpo docente e demais funcionários, a escola conta com: um diretor, uma diretora adjunta, duas orientadoras, duas supervisoras, cinqüenta e seis professores, nove merendeiras, doze auxiliares de serviços gerais, dois técnicos de informática, três vigilantes, seis inspetores. Esses funcionários são divididos nos três turnos de funcionamento da escola.

Em recursos técnicos a escola dispõe dos seguintes equipamentos: dois televisores, um projetor de slides (data show), um computador com internet, duas impressoras, um microssistem, um laboratório de informática com onze computadores (só quem tem acesso são alguns professores e apenas alguns alunos), um mimeógrafo, um retroprojetor, um aparelho de DVD, uma caixa amplificadora e dois microfones.

A escola tem como seu atual diretor um professor graduado em química, e que conhece pouco sobre a escola pelo fato de antes de ter assumido esse cargo trabalhar em outras escolas. Este atua como docente há dezessete anos, tendo acesso à direção da escola através de indicação política. Segundo Mendonça (2002), esse é o segundo tipo de escolha para provimento do cargo de diretor escolar mais frequente no Brasil, mesmo sendo objeto de crítica, pois, a Constituição de 1988, em seu artigo 206, inciso VI, dispõe sobre a gestão democrática, legitimando a escolha de diretor através de eleições diretas. Entretanto, na escola investigada e nas demais escolas do município essa prescrição legal ainda não é cumprida. Essa forma de escolha por indicação política é uma herança do modelo patrimonialista de administração pública, em que os políticos administraram o público como se fosse privado.

A esse respeito Faoro (*apud* GANDINI E RISCAL, 2002, p.41) esclarecem que:

De posse do controle do Estado, os agentes da administração pública se apresentariam como provedores de oportunidades de ascensão política, dispensando prestígio àqueles que agem segundo suas expectativas ou repudiando desafetos.

A descentralização da educação, que se configura com a reforma educacional dos anos de 1990, é apresentada nos discursos nacionais e internacionais como uma tendência moderna dos sistemas educativos mundiais. Descentralização esta que se verifica, dentre outras formas, mediante a transferência de responsabilidades entre as diferentes instâncias de governo, a exemplo da municipalização, como também através da descentralização outorgada à escola, por meio da autonomia financeira, administrativa e pedagógica.

Na escola visitada constatamos que a descentralização financeira se dá com o recebimento de verbas advindas do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola) que chega, regularmente, uma vez ao ano para a compra de materiais permanentes e de manutenção – além da verba para a compra da merenda escolar que não é repassada diretamente à escola através da conta do conselho escolar - a mesma é administrada pela Secretaria de Educação do Município. Portanto, os gêneros alimentícios são comprados e distribuídos nas escolas pela Secretaria de Educação. Recentemente chegou à escola a proposta de elaboração do PDE (Plano de Desenvolvimento da Escola), pelo fato dessa escola não ter obtido um bom desempenho na Prova Brasil, ou seja, não obteve uma média satisfatória no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica).

Essas avaliações nacionais aplicadas na escola, a exemplo da Prova e Provinha Brasil são, segundo Afonso (2003), formas de avaliação privilegiadas pelo órgão de administração central do sistema educativo (MEC), estas são estandardizadas e baseadas em dados quantitativos, para facilitar a medição, comparação e o controle dos resultados, características da lógica de mercado na educação.

Pudemos observar que mesmo a escola recebendo as referidas verbas, estas não são suficientes para a manutenção da escola, segundo depoimento do próprio gestor, que precisa buscar ajuda junto à Secretaria de Educação do município.

Como mecanismos de democratização da gestão escolar foram instituídos os colegiados, e a eleição para diretor de escolas, traduzindo uma demanda da Constituição Federal de 1988 incorporada pela LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 9.394/96. Os conselhos escolares são compostos por uma representação de diferentes segmentos da escola como técnicos, funcionários, professores, alunos, pais e membros da comunidade. No entanto, nem sempre há uma atuação efetiva de tais colegiados, ou

---

seja, a existência dos mesmos não assegura a ampliação de maior participação. Na escola na qual desenvolvemos o nosso estágio, pudemos observar que existe um conselho escolar que não exerce sua função, os membros desse conselho não fazem valer o poder que lhes é conferido, ficando assim as decisões a serem tomadas centralizadas nas mãos do diretor, que não abre espaço para maior participação de seus respectivos membros.

Durante o estágio foi possível assistirmos a uma reunião que tinha como propósito a atualização desse conselho mediante nova eleição. Na ocasião, notamos uma visível resistência por parte dos professores que se negavam a participar dessa instância colegiada, confirmado o que Castro (2007), argumenta acerca da ausência da cultura de participação entre os professores.

No decorrer da discussão para a composição do conselho, os professores questionavam sobre a falta de sentido quanto à constituição do conselho, considerando o fato de que o mesmo não iria funcionar, face à realidade anterior, no que se refere à prática de gestão da escola. Era flagrante a ausência do conselho escolar nas decisões relativas à gestão do trabalho da escola, este era solicitado apenas para assegurar o recebimento de verbas, porém não existindo uma prestação de contas à comunidade quanto aos recursos recebidos, nem tampouco quanto à aplicação dos mesmos. Nesse contexto, as reuniões do conselho só aconteciam quando a escola era contemplada com algum tipo de verba. O que contradiz a razão de ser deste colegiado, afinal, o conselho é a instância máxima de decisões no interior da escola.

Sobre o conselho escolar Veiga (1998, p.115) enfatiza que:

O Conselho Escolar é concebido como local de debate, de tomada de decisões. Como espaço de debates e discussões, permite que professores, funcionários, pais e alunos explicitem seus interesses, suas reivindicações.

A descentralização para a escola acontece também no aspecto pedagógico através da elaboração do projeto político-pedagógico (PPP), tendo em vista que é através dessa proposta, que a escola define, junto com a comunidade escolar, a sua identidade. Além de viabilizar uma forma de responsabilização da escola por seu próprio destino, o que representa em contrapartida, uma redução do papel do Estado. Mesmo com a prescrição da LDB de que os estabelecimentos de ensino devem elaborar e executar sua proposta pedagógica, a escola em foco, apesar de ser a maior escola municipal da cidade, ainda não construiu seu projeto político-pedagógico. O gestor da escola revelou interesse de incentivar a escola para a construção de sua proposta.

A LDB, Lei de Diretrizes e Bases n. 9394/96, no seu art. 12, incumbe os estabelecimentos de ensino, de elaborar e executar sua proposta pedagógica e ainda articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola. A mesma lei, no seu artigo seguinte, incumbe os docentes de participarem da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino. (Oliveira, 2002.p. 132)

Dentre os problemas enfrentados pelo gestor da escola, situa-se a ausência de compromisso de alguns professores, a violência entre os alunos e a infra-estrutura da escola que se encontra em péssimas condições. Essa falta de compromisso materializa-se no elevado número de aulas vagas que a instituição experimenta, principalmente no ensino fundamental II, gerando as maiores reclamações por parte dos pais dos alunos. Situação essa que nos leva a compartilhar a compreensão de que:

Uma verdadeira avaliação escolar comprometida com a apropriação do saber pelo educando (...) deve levar em conta todo o processo escolar e incluir como avaliadores permanentes aqueles que se beneficiam de seus serviços, o que abrange, além dos alunos e alunas, também seus pais e responsáveis.  
(Paro, apud AFONSO, 2003.p.52).

---

Embora a escola necessite da implantação de programas especiais, a mesma não desenvolve nenhum deles, isso foi constatado quando a orientadora educacional declarou que existe um considerável número de alunos que não se encontra em um nível de aprendizagem compatível com a sua faixa etária.

Foi verificado que, em seu dia-a-dia, o diretor tentava estabelecer uma rotina, mas, na maioria das vezes, os imprevistos sempre interrompiam o que era programado. Os motivos dessas interrupções eram bastante diversos, envolvendo desde questões mais simples, até as mais complexas. Segundo Oliveira (2002), alguns diretores, na sua grande maioria, não demonstra ter controle sobre seu tempo, trabalhando sem planejamento, tentando responder ao imediatismo das demandas que lhes são apresentadas. Diante disso, o gestor não pode se prender apenas a atividades administrativas, mas deve ter cuidado com essas interrupções que produzem as descontinuidades, devendo manter um equilíbrio, incluindo, sobretudo, as atividades pedagógicas.

O modelo de gestão presente nesta escola municipal expressa características dos três tipos mencionados por Castro (2007): o modelo burocrático, o gerencial e o democrático. Na escola em análise, existe um hibridismo quanto ao modelo de gestão.

O modelo burocrático está presente na instituição face à hierarquia existente - atributo marcante nesta escola – com suas funções bastante delimitadas, com a centralização na figura do diretor (para a comunidade escolar o diretor é a autoridade máxima). Outra característica deste modelo é a busca pela qualidade e eficiência, bem como a indicação do diretor, sem a participação da comunidade escolar.

As características do modelo gerencial apresentam-se na escola através de alguns indicativos de autonomia administrativa, financeira e pedagógica; além da busca pela qualidade, eficiência e alguns procedimentos democráticos de gestão que envolvem a participação da comunidade escolar, a exemplo do conselho escolar. Talvez por falta de informação, a comunidade não saiba que o conselho escolar é o órgão de maior poder dentro da escola e que está acima até mesmo do diretor. Outro aspecto que identifica o modelo gerencial nesta escola é a busca pelos resultados como uma estratégia fundamental para garantir o sucesso escolar. A escola tem seus resultados avaliados a partir de indicadores de desempenho como o IDEB. Outra característica presente na escola são as políticas de financiamento via PDDE e PDE, numa perspectiva que enfatiza ganhos, mas, contraditoriamente reduz custos para o Estado, face à insuficiência dos recursos que são transferidos para a escola. Trata-se, desse modo, de um mecanismo de racionalização financeira como parte de um processo de desconcentração de responsabilidades, ao invés de uma real descentralização.

## 5 – O ESTÁGIO SUPERVISIONADO II

O Estágio Supervisionado II possibilitou nossa inserção na realidade da escola, tendo em vista o fato de não ser a mesma instituição na qual vivenciamos o Estágio Supervisionado I. Nesse sentido, buscamos conhecer as formas utilizadas pela escola quanto ao planejamento e organização da prática, focalizando na análise do processo de elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP), bem como do PDE (Plano de Desenvolvimento da Escola). A partir do levantamento de dados acerca da escola, conversando com seus diferentes sujeitos, foi possível identificar problemas, dentre os quais um seria eleito para tornar-se tema de um projeto colaborativo a ser desenvolvido em uma única sessão com os (as) professores (as). Projeto esse que acabou sendo voltado para a elaboração do Projeto Político-Pedagógico, em função da necessidade constatada.

A instituição que serviu de campo para esse segundo estágio foi outra escola municipal também da cidade de Juazeirinho – PB, que diferente da primeira localiza-se em uma zona fronteiriça entre o final da área urbana e o início da zona rural do município.

A instituição tem como modalidade de ensino, da educação infantil ao quinto ano do ensino fundamental, funcionando nos turnos manhã e tarde, atendendo no ano de 2009 a um total de 78 alunos, sendo estes oriundos da comunidade em que está localizada a escola, assim como dos bairros vizinhos e da zona rural do município.

A escola possui três salas de aula, uma sala de leitura, uma mini-biblioteca, um pátio pequeno, uma cantina e um almoxarifado. Foi observado que, em algumas atividades e, principalmente no horário do recreio, a estrutura física interfere no funcionamento da escola. “Além do pouco espaço” a escola

---

enfrenta outros problemas, como a falta de recursos técnicos (a escola não possui nenhum) e a pouca disponibilidade de materiais pedagógicos.

No que concerne ao corpo docente da escola e demais funcionários, a instituição conta com: uma diretora geral, uma diretora adjunta, uma supervisora, sete professores e nove funcionários de apoio (duas secretárias e os demais que realizam os serviços gerais).

A gestora em exercício foi professora da instituição durante dois anos, trabalha na área da educação há aproximadamente vinte e cinco anos, é graduada em Pedagogia e está concluindo sua especialização em Psicopedagogia.

O acesso da referida gestora à direção da escola se deu no início do ano de 2009, tendo como processo de provimento desse cargo a indicação política, que exclui a manifestação da vontade dos segmentos da comunidade escolar. Prática essa muito freqüente no Brasil, herança do patrimonialismo que ainda prevalece na administração pública, oferecendo resistências aos processos de gestão democrática. A esse respeito Mendonça (2001, p.96), esclarece que o Estado brasileiro constituiu-se “a partir de um modelo doméstico de relações sociais, onde predominam as vontades particulares mais que as ordenações impessoais que caracterizam o Estado burocrático.”

No que diz respeito ao conselho escolar, a escola possui essa instância de participação, porém não funciona como deveria. O conselho da referida escola tem sua realidade semelhante a da escola que foi campo do Estágio Supervisionado I, em que os membros desse colegiado só se reúnem quando chegam verbas para a escola, não tendo este nenhuma outra participação na gestão escolar.

A escola também enfrenta dificuldades em consequência da autonomia financeira, ou melhor, a verba do PDDE não é suficiente para suprir as necessidades da escola na compra de materiais para todo o ano letivo. Sobre essa questão, Fonseca (2003, p. 312) lembra que: “não é objetivo desses programas transferir dinheiro suficiente para que as escolas se mantenham totalmente, mas para suprir suas necessidades urgentes”. Essa é a ênfase no gerenciamento racional. “Cabe, porém, ao “diretor/líder/gerente”, adquirir competência para buscar outras fontes de recursos para a escola, mediante convênios, acordos e contratos com entidades públicas e privadas, nacionais ou internacionais” (*id.ibid.*).

Um dos objetivos do Estágio Supervisionado II em Gestão Educacional consiste em oportunizar o conhecimento e análise do projeto político-pedagógico da escola. Através de conversas com funcionários da escola foi constatado que a proposta foi construída de forma participativa por todos os membros da comunidade escolar. Nasceu de um estímulo da supervisora, não sendo resultado, portanto, de uma imposição. Antes da elaboração, a citada funcionária promoveu estudos, discussões com a comunidade escolar para que todos conhecessem de forma teórica, a proposta. Essa foi a primeira escola do município a construir o seu projeto político-pedagógico na perspectiva de que a proposta não se constituiria em um produto pronto, ou acabado, pois seria sempre reavaliada e reorientada no processo.

De acordo com Veiga (1998, p. 14):

Para que ocorra a definição do projeto político-pedagógico com o indispensável embasamento teórico-metodológico, há necessidade de pesquisas, estudos, reflexões e discussões com professores, especialistas em educação, alunos, ex-alunos, determinando o caminho desse processo.

As funcionárias entrevistadas asseguraram que, a partir da elaboração da proposta, houve resultados significativos no espaço escolar em vários aspectos, como: melhoria no relacionamento dos funcionários; na relação entre escola e família, pois os pais passaram a comparecer com maior freqüência às atividades e/ou chamamentos da escola, a instituição passou a proporcionar aos professores mais oportunidades de estudo e reflexão sobre a educação; os demais funcionários passaram a revelar maior consciência da importância dos mesmos para a escola e, a partir de então, passaram a desenvolver o trabalho com mais cuidado; os momentos de planejamento da prática se tornaram mais sistematizados (articulados), trazendo uma certa facilidade na elaboração das aulas; os alunos mudaram alguns comportamentos, como o respeito aos demais funcionários.

Segundo depoimentos o projeto era revisado com freqüência durante os encontros para planejamento, ocasiões em que os professores analisavam com liberdade o que estava se adequando ou

---

não às suas práticas. Razão pela qual Veiga (1998, p.27) enfatiza o papel fundamental da avaliação como “parte integrante do processo de construção do projeto e compreendida como responsabilidade coletiva. A avaliação interna e sistemática é essencial para definição, correção e aprimoramento dos rumos”.

Pode-se dizer que o processo de construção do projeto político-pedagógico (PPP) mudou positivamente a realidade desta referida escola, no período de 2006 a 2008, mas, também, foi relatado que a interferência das lideranças político-partidárias locais na indicação da gestora, bem como de outros profissionais da escola, mediante os chamados “contratos de emergência,” provocando a descontinuidade das ações, prejudicou pedagogicamente a escola em foco. Pois, a mudança da gestão municipal no início de 2009 teve como consequência a substituição de praticamente toda a equipe da escola que vinha seguindo a orientação do PPP. Atualmente, a proposta construída pela equipe anterior vem sendo mantida em um armário da escola, na condição de um mero documento. A equipe em exercício não revela conhecer em que consiste um projeto político-pedagógico e seus desdobramentos na vida da escola.

Além disso, sem o PPP como instrumento norteador de suas ações, os professores, que hoje trabalham nessa escola, planejam as suas atividades isoladamente, visto que, na maioria das vezes, a nova supervisora não participa dos momentos destinados ao planejamento, apenas confere se os planos de trabalho foram de fato elaborados, colocando a sua assinatura como confirmação.

Foi percebido que a comunidade escolar e, sobretudo a supervisora da referida escola, não tem a fundamentação teórica necessária acerca do PPP, nem clareza sobre a importância dessa construção. A atual diretora mostrou interesse em “reativar” a proposta juntamente com a comunidade escolar para que a escola volte a ter sua organização, mas não sabe como fazê-la, pois não tem conhecimento teórico-metodológico a respeito. Além do PPP, outro plano que analisamos na escola durante o estágio supervisionado II foi o PDE (Plano de Desenvolvimento da Escola) que é pautado no planejamento estratégico, diferente do PPP que tem como princípio a liberdade e a efetiva participação de todos os segmentos da escola, tanto na sua concepção quanto na execução. O desdobramento quanto à elaboração do PDE consiste na possibilidade de a escola vir a ser contemplada com uma verba extra para ser aplicada de acordo com as necessidades que esta conseguir comprovar, de acordo com as demarcações previamente estabelecidas no manual de orientação para a elaboração do PDE. A instituição supracitada elaborou seu PDE no ano de 2009, pelo fato de ter obtido uma baixa média no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) que foi de 2,9 em 2007. Segundo Fonseca (2003, p. 307), o PDE visa:

A modernização da gestão e ao fortalecimento da autonomia da escola, mediante a adoção do modelo de planejamento estratégico que se apóia na racionalização e na eficiência administrativa. A eficiência é garantida pela redução do gasto educacional, permitindo que os recursos sejam destinados às instituições mais eficientes, capazes de utilizá-los com maior vantagem.

O estágio nos permitiu conhecer como o PDE chega às escolas, quem participa de sua elaboração que, diferentemente do PPP, não envolve todos os integrantes da comunidade escolar. Os recursos do PDE são oriundos do MEC (com empréstimo do Banco Mundial), ou seja, trata-se de um co-financiamento internacional, razão pela qual são utilizados instrumentos de controle, como manuais de orientação para acompanhamento e planejamento das ações, além de normas, no que tange à prestação de contas. A Secretaria de Educação do município instruiu a coordenadora municipal do PDE para se fazer presente na referida escola municipal, no sentido de prestar esclarecimentos acerca de como proceder em relação ao PDE. Em seguida, a gestora da escola foi convocada para uma capacitação em outro município, o que lhe proporcionou o acesso às informações necessárias para a elaboração do plano. Após essa capacitação oferecida à diretora da escola, foi constituída uma equipe para que ocorresse a elaboração do PDE. Essa equipe tinha como membros a diretora, a diretora adjunta, professores (apenas alguns) e, em caso de dúvida, era convocada a coordenadora municipal do PDE.

Segundo Fonseca (2003), é no momento de elaboração do plano (PDE) que a escola faz um diagnóstico de sua situação, define seus valores e sua missão, elabora objetivos, estratégias, metas, e planos de ação.

---

Após concluir o processo de elaboração, o plano foi levado para a Secretaria de Educação do município para que fosse enviado para o MEC (Ministério da Educação). Em seguida, foi confirmada a sua aprovação, tendo sido destinado à escola o valor de 20 mil reais (R\$20.000,00).

A gestora da escola considerou a elaboração do PDE bastante complexa, embora os benefícios sejam apenas de ordem financeira para a instituição que, realmente, estava a necessitar desses recursos. A escola destinou o dinheiro do PDE para a compra de materiais pedagógicos, pois os que são adquiridos com a verba do PDDE não são suficientes para o uso durante todo o ano, além de recursos técnicos, já que a escola não dispõe de nenhum, a verba também será investida em cursos de capacitação para os professores. Sobre o PDE, Fonseca (2003.p.311), afirma que “[...] dirigentes consideram o PDE um instrumento primordial para facilitar a administração física da escola, uma vez que permite concretizar soluções imediatas, como reformas, compras de equipamentos e materiais.”

Foi percebido que, de forma geral, as professoras e supervisora – até mesmo as que participaram da elaboração do plano - não detém nenhum conhecimento sobre o PDE. Estas o concebem apenas como um plano que, ao ser aprovado, garante uma verba para a escola empregar naquilo que é apresentado como prioridade. Notou-se também certa confusão por parte das funcionárias no que se refere à diferença entre PDE e PDDE. Essa falta de informação sobre PDE se dá pelo fato deste ter chegado à escola e a seus funcionários apenas como uma exigência técnico-burocrática, competindo à escola tão somente elaborá-lo, sem questionar sobre: Em que consiste? A que se propõe? Quem financia? Por qual motivo?

Através do estágio supervisionado em Gestão Educacional II ficou nítida a diferença entre PPP e PDE. O primeiro se trata de um processo participativo, envolvendo gestor (a), equipe técnica, professores, funcionários, pais e alunos, cujo ponto de partida é uma ampla reflexão acerca do trabalho da escola na sua totalidade (o real), com o objetivo de redirecionar a prática para que esta venha a ser coletivamente transformada (o ideal). Enquanto o PDE é uma proposta burocrática, que se configura como um planejamento estratégico do qual participa apenas uma equipe, com o objetivo de traçar metas, desenvolver ações, assumindo uma missão sob o argumento de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino através dos recursos financeiros que são transferidos para a escola, mas sem provocar uma reflexão da prática. Dessa forma, Fonseca (2003. p.313), alerta que “é a proposta burocrática que vem se fortalecendo nas escolas, visto que o Plano de Desenvolvimento da Escola se sobrepõe ao Projeto Político-Pedagógico, instituindo uma forma de gestão que descarta a base política inerente ao PPP e fortalece o viés tecnicista do PDE.”

## 6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio supervisionado pode ser considerado um momento privilegiado de aprendizagem do aluno, pois, além de proporcionar uma visão da realidade das escolas públicas, também possibilita ao aluno o exercício da pesquisa. O Estágio Supervisionado aqui referido foi articulado com o componente curricular Política e Gestão Educacional, que ofereceu subsídios necessários para orientar a reflexão crítica acerca da gestão escolar.

O Estágio Supervisionado I foi desenvolvido em uma escola municipal, no município de Juazeirinho-PB, no decorrer de duas semanas ininterruptas, nas quais realizamos observações, entrevistas e conversas informais. Através dessa inserção na escola foi possível conhecer a gestão do trabalho que nela se realiza, políticas implementadas, instâncias colegiadas, entre outros aspectos. Desse modo, a partir dos autores estudados, foi possível analisar a realidade da aludida escola, na qual constatamos uma aproximação de teorias de autores estudados e a realidade educacional, como também o distanciamento de outras.

As aprendizagens foram bastante significativas, principalmente no que diz respeito ao conselho escolar, quando foi constatado que, apesar de a escola contar em seu funcionamento com essa instância, a mesma não funciona conforme os fins para os quais foi criada, ou seja, para democratizar a gestão escolar. Ao analisarmos a descentralização no contexto da escola verificamos que essa política não tem promovido a autonomia desejada, face à insuficiência dos recursos transferidos para a escola e aos mecanismos de

---

racionalização e controle viabilizados pelo PDDE, assim como pelo PDE. Mesmo sendo a gestão democrática um princípio constitucional que orienta a LDB, lei 9.394/96, em nenhuma das escolas nas quais realizamos os estágios encontramos o(a) gestor(a) eleitos pela comunidade. Quanto aos modelos de gestão observados na escola diagnosticamos uma espécie de hibridismo - ora nos deparamos com formas de condução da gestão identificadas com o modelo burocrático - em outros momentos verificamos fortes indícios do modelo gerencial, sendo também identificados características do modelo democrático.

Outra constatação que contradiz a descentralização em curso é o excessivo número de atividades a que o gestor é submetido em seu dia-a-dia, resolvendo, desde os problemas mais simples relacionados à escola, até os mais complexos, na escola e fora dela, teoria confirmada por Oliveira (2002), que chama a nossa atenção para a sobrecarga de trabalho desse profissional, levando a uma consequente centralização na figura do gestor.

Em relação ao Estágio Supervisionado II, também realizado em uma escola municipal de Juazeirinho-PB (sendo que essa não foi a instituição em que foi realizado o estágio I), foi possível constatar como aconteceu a elaboração do projeto político-pedagógico e do Plano de Desenvolvimento da Escola. Através do estágio ficou patente a diferença entre o PPP (um planejamento participativo) e o PDE (Planejamento estratégico), um planejamento em que não é toda a comunidade escolar que participa, tanto na sua concepção, quanto na elaboração, considerando o fato de que as definições que delimitam a sua elaboração estão previamente estabelecidas no manual do PDE. Confirmamos *in loco* que as condições de elaboração de um plano, quando marcadas pela ausência de participação da comunidade, materializa a dicotomia entre teoria x prática, planejamento x execução, levando ao descompromisso por parte dos sujeitos aliados do processo. Tal constatação nos levou a elaborar um projeto colaborativo cuja temática versou sobre o Projeto Político-Pedagógico para reflexão junto aos professores da escola, durante um encontro pedagógico.

## REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. Avaliar a escola e a gestão escolar: elementos para uma reflexão crítica. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 47-52.
- CASTRO, A. M. D. A.; Gerencialismo e educação: estratégias de controle e regulação da gestão escolar. In: CABRAL NETO, A. *e.t al.* (Org.). **Pontos e contrapontos da política educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2007. p. 115-141.
- FONSECA, M. O. Projeto político-pedagógico e o Plano de Desenvolvimento da Escola: duas concepções antagônicas de gestão escolar. Caderno Cedes, v. 23, n. 61, Campinas, SP: 2003.
- GANDINI, R. P. C.; RISCAL, S. A. A.; A gestão da educação com setor público não-estatal e a transição para o Estado fiscal no Brasil. In: OLIVEIRA, D. A. e ROSAR, M. de F. F. (Org.). **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- KRAWCZYK, N. R. Em busca de uma nova governabilidade na educação. In: Oliveira, D. A. e ROSAR, M. de F. F. **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- MENDONÇA, E. F. Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil. Educação & Sociedade, ano XXII, n.75, Campinas: 2001.
- OLIVEIRA, D. A. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: \_\_\_\_\_. e ROSAR, M.F.F. (Org.). **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 127-141.
- VEIGA, Z. P. A. As instâncias colegiadas da escola. In: \_\_\_\_\_. e RESENDE, L. M. G. (Org.). **Escola: espaço do projeto-político- pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

---

## **GESTÃO EDUCACIONAL: EM DISCUSSÃO A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DOCENTE**

Ana Paula Gomes de Oliveira (graduanda em Pedagogia-UEPB)

anagomes\_oliveira@hotmail.com

Marcicleide da Silva Araújo (graduanda em Pedagogia-UEPB)

marci.jm@hotmail.com

Taíssa Santos de Lima (graduanda em Pedagogia-UEPB)

taisantoslima@gmail.com

Maria das Graças Ferreira de Lima (Mestre- professora orientadora-UEPB)

graca\_f.lima@yahoo.com.br

O referido trabalho deriva-se da experiência obtida com o componente curricular Estágio Supervisionado I e II em Gestão Educacional, oferecido em dois semestres subsequentes, no curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB. No estágio I foram feitas observações à Gestão do Trabalho na Escola em três diferentes escolas municipais localizadas no Estado da Paraíba, sendo duas em Campina Grande e uma no município de Caturité, na perspectiva de compreendermos a dinâmica do trabalho na escola, analisando o modelo de gestão em curso, com ênfase no papel do (a) gestor (a).

No Estágio Supervisionado II apresentamos observações realizadas à organização do trabalho na escola, tendo como referência o Projeto Político-Pedagógico (PPP) elaborado nas mesmas instituições educacionais. Objetivamos analisar o processo de construção do PPP a partir de depoimentos de sujeitos da escola que declararam ter participado da elaboração do PPP, verificando o tempo utilizado para tal, os participantes, enfim, as condições em que o processo transcorreu.

No intuito de desenvolvermos uma compreensão crítica acerca de como se processa a gestão nas instituições de ensino em questão, exercitamos a relação teoria /prática com base no referencial teórico estudado em Política e Gestão Educacional I e II, através de autores como Afonso (1998), Castro(2007), Krawczyk (2002), Oliveira (2002), Veiga(1995;1998), entre outros.

Desse modo, a intenção é apresentar neste trabalho nossa experiência em Estágio Supervisionado I e II em Gestão Educacional, por meio de nossas observações realizadas em dois momentos, ou seja, no primeiro e segundo semestres do ano de 2009.

### **1. BREVE INCURSÃO SOBRE A GESTÃO ESCOLAR**

O modelo de gestão escolar, que se observa até os anos de 1980 era o de uma gestão tutelada pelos órgãos centrais, onde o gestor não tinha voz própria, não podendo determinar os rumos que a escola devia tomar. Seu papel, nesse contexto, era o de guardião e gerente de operações estabelecidas em órgãos centrais, seu trabalho constituía-se, sobretudo, em repassar informações, controlar, supervisionar e dirigir. Nesse período, confundia-se o papel do gestor com o de um administrador de empresas.

O fazer escolar, de acordo com as normas propostas pelo sistema de ensino, estabelecia certas obrigações. Era considerado bom diretor quem cumprisse com essas obrigações plenamente, de modo a garantir que a escola não fugisse ao estabelecido no âmbito central ou em

---

hierarquia superior. Com esse enfoque, administrar corresponderia a comandar e controlar, mediante uma visão objetiva de quem atua sobre a unidade e nela intervém de maneira distanciada, neutra, para manter a objetividade, assegurando a própria autoridade.

Um novo paradigma emerge na década de 90, repercutindo na educação, na escola e em sua gestão. A realidade passa a ser vista como global, onde tudo está interconectado direta ou indiretamente, estabelecendo-se uma rede de fatos, circunstâncias e situações. A realidade é dinâmica, sendo construída socialmente, pela forma como as pessoas pensam, agem e interagem. Incerteza, ambigüidade, contradições, tensão, conflito e crise, são então concebidos como elementos naturais de qualquer processo social e como condições e oportunidades de crescimento e transformação.

Conforme Oliveira (2002), a partir dos anos de 1990, mudanças estruturais alcançam maior visibilidade, decorrentes do processo de reestruturação produtiva pelo qual passa o capitalismo mundial sob a égide neoliberal. Mudanças essas que se estenderam também às diferentes esferas sociais, no ajuste de políticas sociais e na reforma educacional. Novas demandas, afinadas com a redefinição imposta pelo mercado ao Estado, exigindo a minimização de seu papel no que tange a investimentos sociais em favor de funções de coordenação e regulação legal, vêm alterar o sentido e a concepção de educação, de escola, da relação escola/sociedade, em especial, da gestão do trabalho da escola. Nesse cenário a educação é tratada como condição geral de produção, de adequação dos serviços educativos às necessidades do mercado, sendo atribuída à escola uma centralidade antes não observada, mediante a retórica acerca da importância da autonomia institucional.

Com o fim da ditadura militar no Brasil, a sociedade civil organizada, através do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública defendeu a proposta de gestão democrática da educação, tendo como princípios a descentralização de poder, a socialização das decisões, o direito de escolha dos dirigentes de forma democrática e coletiva, princípios estes que deveriam orientar a gestão do sistema educacional nos âmbitos federal, estadual e municipal, como também a própria LDB.

Entretanto, segundo Lima (2003), com a aprovação do projeto do Senador Darcy Ribeiro que resultou na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, esta veio a apresentar um reforço ao trabalho coletivo e à necessidade de participação e envolvimento da comunidade na gestão da escola. Perspectiva esta orientada pela descentralização das ações que, na prática, se traduz como transferência de responsabilidades para a escola e a comunidade, sob o controle do Estado, através do currículo e da avaliação nacional padronizada.

Nesse contexto, emerge o conceito de gestão escolar, que concebe o diretor como gestor/gerente escolar (Oliveira, *op.cit.*). Na visão gerencial, o diretor é reposicionado no centro da estrutura de poder na escola, remetendo ao paradigma defendido pelos precursores da Administração Científica do Trabalho na gestão escolar, o que implica na exigência de competência técnica gerencial para atender às mudanças impostas pelo processo de descentralização administrativa em curso.

Cabral Neto (2009), argumenta que esse enfoque de gerenciamento do trabalho da escola é apresentado como necessário à modernização da gestão educacional, cujas referências estão ancoradas na gestão empresarial, tendo como princípios a flexibilidade, agilidade, eficiência, eficácia e produtividade.

---

Como parte das estratégias gerenciais foram incorporadas aos documentos da reforma educacional recomendações para a prática da autonomia escolar através de mecanismos como: existência de estrutura de gestão colegiada que garante a gestão compartilhada; a eleição de diretores e a ação em torno de um projeto político-pedagógico.

Esses mecanismos que favorecem à gestão democrática, na lógica gerencial, são utilizados como racionalização de recursos (Castro, 2007).

A respeito da eleição de diretor, o movimento de descentralização e construção da autonomia da escola passou, no Brasil, pela adoção de mecanismos diferenciados de provimento do cargo de diretor da escola, em contrapartida à prática tradicional de indicação por políticos, filtrada e referendada pelos órgãos centrais. No entanto, os problemas e limitações para se realizar essas eleições ainda persistem em decorrência de alguns fatores, como refere Mendonça (2001, p. 89-90):

“excesso de personalismo na figura do candidato, falta de preparo de alguns deles, populismo e atitudes clientelistas típicos da velha política partidária, aprofundamento de conflitos entre os segmentos da comunidade escolar, comportamento de apropriação do cargo pelo candidato eleito, dentre outros.

Esse processo faz com que sejam ampliadas as responsabilidades destinadas aos diretores. Estes passam a assumir a função mediante eleições diretas, em conformidade com o que prescreve a Constituição de 1988, em seu artigo 206, inciso VI.

Nesses termos, Oliveira (2002, p. 133) afirma,

O processo de escolha do diretor escolar via eleições diretas veio somar-se às novas funções administrativas da escola. As transformações introduzidas pela eleição e constituição dos colegiados passaram a ressaltar as características políticas do diretor e recolocar suas condições técnico-operacionais.

Nesse sentido, o diretor não pode (ou não poderia) exercer o cargo sem antes ser eleito pela comunidade escolar.

Com efeito, é preciso ter em mente que o diretor não pode se limitar a decidir pelos diversos agentes da escola, mas garantir a efetiva participação de todos, somente assim teremos uma escola permeada pela gestão democrática.

## **2. QUESTÕES OBSERVADAS DURANTE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

### **2.1. O PRIMEIRO MOMENTO DO ESTÁGIO: A GESTÃO ESCOLAR**

Diante de estudos que realizamos, aliados a observações do trabalho da gestão na escola, constatamos que as escolas “A,” “B” e “C” apresentam características de uma gestão híbrida, ou seja, em alguns momentos esta se faz democrática, horizontal, a gestora delega competências a outros membros que compõem a equipe técnica e corpo docente, relaciona-se bem com os outros funcionários da escola, bem como, com os alunos e seus familiares.

Para Castro (2007, p.135), a gestão democrática envolve todos os sujeitos da escola nas decisões administrativas e pedagógicas, “a gestão democrática traz como fundamento o efetivo

---

envolvimento e participação de todos na tomada de decisão do processo administrativo e do planejamento pedagógico escolar”.

Na escola “C”, identificamos nos encaminhamentos de trabalho da gestora um modelo de gestão em que há mais abertura para a participação dos professores, pessoal de apoio, alunos e pais, perspectiva essa mais próxima da democracia, o que tem contribuído para a escola avançar. Desse modo, os problemas são discutidos na busca de soluções e, as decisões são tomadas no sentido permitir a integração escolar. Contudo, não podemos afirmar que esse é o modelo que predomina naquela escola, considerando que, em outros momentos, observamos uma gestão mais burocrática, isso ocorre quando decisões em relação a determinadas situações ficam na dependência da gestora. O modelo burocrático se faz presente também na atuação das gestoras das escolas “A” e “B,” confirmando a caracterização referida por Castro (2007), de que a administração burocrática tem caráter formal, marcada por relações de mando e subordinação, definindo uma organização hierárquica sob a forma de pirâmide.

Ao observar as aludidas escolas, a gestão escolar e o lugar que os gestores ocupam nesse contexto, verificamos que se trata de um processo muito complexo, pois, segundo Afonso (2003), avaliar a gestão escolar é avaliar a escola no seu todo, levando em consideração as suas particularidades.

Nenhuma gestão é totalmente democrática, gerencialista ou burocrática. Ao que parece, o fato é que a gestão escolar apresenta aspectos desses três modelos, pois, grande parte dos (as) gestores (as) administra a escola conforme as situações que surgem, não tendo clareza quanto à perspectiva a seguir, não mantendo, com efeito, uma articulação quanto à postura e ações coerentes. Muitas vezes, a alternância entre os modelos supracitados verifica-se na tentativa do(a) gestor(a) solucionar, de forma mais eficiente e eficaz o problema, aliás, eficiência e eficácia são duas expressões típicas do gerencialismo.

Entre as estratégias do gerencialismo destacam-se a descentralização, a autonomia e o incentivo a que a comunidade tenha um maior protagonismo na administração da escola. Segundo Castro (*op.cit* p.134), “essa estratégia traz implícito um novo conceito discutido no âmbito da gestão pública, o empoderamento.” Trata-se de um conceito que não traduz uma única orientação.

Na tradição das pedagogias progressistas o empoderamento vem associado à tomada de consciência, à mobilização coletiva e à radicalização da democracia. Na perspectiva do liberalismo econômico, as escolas devem tornar-se mais responsáveis perante os pais e os alunos, com a introdução de mecanismos de mercado (*op.cit* ).

Essa modalidade de empoderamento, ideologicamente determinada, está presente na gestão da escola através da instituição dos conselhos escolares e de outras instâncias colegiadas, através da eleição direta de diretores, bem como da elaboração do projeto político- pedagógico. Nas três escolas observadas, o conselho escolar não tem uma co-participação na gestão do trabalho da escola, é acionado apenas quando se faz necessário, entretanto, não foi especificado em que ocasião é considerado necessário. Não tivemos acesso aos membros do conselho escolar para entender melhor qual sua real função na instituição.

[...] a gestão colegiada era vista como a forma mais adequada para transformar a lógica da autoridade e do exercício do poder na escola e no sistema educativo, gerando espaços de autonomia institucional e ao mesmo tempo de participação. (KRAWCZYK, 2002, p.64)

---

A postura evidenciada pelas escolas que serviram de campo de estagio, no que se refere à efetiva atuação de suas instâncias colegiadas, é de que essas instâncias não alteram de forma consequente a gestão do trabalho escolar, tendo em vista que os seus respectivos membros se reúnem esporadicamente, apenas quando a escola precisa resolver uma situação emergencial. Ou melhor, no cotidiano dessas escolas esses espaços de participação encontram-se num patamar utópico.

Oliveira (2002) expõe sobre como as mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola vêm ocorrendo no Brasil, desde a segunda metade da década de 90, expressas, sobretudo, na legislação educacional com repercussões no papel do diretor, mais precisamente no processo de escolha desse profissional que deveria ocorrer mediante eleições diretas, sendo este, um dos mecanismos que podem contribuir para uma gestão democrática.

A partir da entrevista realizada com a diretora e demais agentes da escola “C” sobre eleições para diretor, constatamos que essa proposta ainda não é uma realidade naquela esfera, pois, os que fazem parte da diretoria da escola assumiram o cargo por indicação de algum político e não via eleições. Entretanto, o mesmo não ocorre nas escolas “A” e “B,” pois nessas instituições a escolha do gestor se deu por eleição direta.

Outro indicativo do gerencialismo diagnosticado na gestão das escolas observadas foi a ênfase dada às avaliações nacionais padronizadas, entre elas a Prova Brasil, quando a gestora da escola “A” destacou os resultados aferidos pelo IDEB (a escola ficou em 3º lugar), na convicção de que, resultados positivos referentes ao desempenho dos alunos são associados à gestão escolar na sua totalidade. Com efeito, se a escola obtém índices de aprovação satisfatórios, ela passará a contar com incentivos de mais verbas, além de chamar a atenção da comunidade quanto à qualidade do trabalho da escola, o que influenciará na escolha dos pais em relação à escola aonde seus filhos deverão estudar.

Essa política de avaliação baseia-se na compreensão de que expondo os resultados das escolas à sociedade, comparando-as com *rankings* internacionais e nacionais, faria com que os gestores buscassem, com maior afinco, a melhoria da qualidade do ensino. Assim, a escola pública é tratada como se fosse uma empresa, cujo produto (a educação) é oferecido na condição de mercadoria para que os consumidores (pais/ comunidade) façam suas escolhas.

Nesses termos, essas avaliações de rendimento dos alunos em testes padronizados são utilizadas na perspectiva da lógica de mercado, desencadeando a competição, comparação e classificação de sujeitos oriundos de realidades tão diversas. Desse modo, acabam por ressaltar a desigualdade social e responsabilizam a escola ou o município pelos resultados, além de serem direcionadas para o produto e não para o processo.

Essas avaliações baseadas em indicadores de desempenho mostram-se restritas e inadequadas para medir a qualidade efetiva da educação, pois não ultrapassam o nível instrumental. Fundamentam-se em pressupostos técnicos que se distanciam de juízo de valor, do compromisso com a justiça social, bem como das ações e dos interesses dos sujeitos que, concretamente, a definem e a adotam. (CASTRO, 2009, p.31)

Quanto às estratégias de descentralização e autonomia veiculadas pelo modelo gerencial, as escolas “A,” “B” e “C” recebem a verba do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola) para ser aplicado na aquisição de material permanente e de expediente. Além do PDDE, a escola recebe outros recursos para a educação advindos do MEC, a exemplo do PDE (Plano de Desenvolvimento da Escola). Quanto à merenda escolar os recursos foram ampliados atualmente, no Governo Lula, e são oriundos do PNAE (Plano Nacional de Alimentação Escolar). Dessa

---

forma, ao invés de a merenda escolar ser padronizada para todo o país e distribuída centralmente pelo Governo Federal, os recursos para a compra dos gêneros alimentícios são transferidos para as escolas que dispõem de conselho escolar para que estas adquiram localmente os produtos da região, aproveitando, inclusive, as frutas da estação e possibilitando o exercício de maior controle de qualidade. Entretanto, há municípios em que os recursos da merenda são transferidos para a Secretaria de Educação que procede a aquisição dos produtos e os repassa para as escolas.

Refletimos que a gestão democrática requer participação coletiva e, que nesse sentido, os sujeitos que integram as escolas focalizadas não têm ou não querem ter conhecimento acerca do modelo de gestão em ação na escola e suas implicações, ou, sequer almejam a uma gestão democrática com vistas à conquista de autonomia. Possivelmente nem desejam contestar o que está posto, portanto, não cabe a nós, no curto espaço de tempo de um período de estagio, chamarmos a atenção dos sujeitos da escola para a questão.

## **2.1. O SEGUNDO MOMENTO DO ESTÁGIO: PROJETO POLÍTICO - PEDAGÓGICO**

O Estágio Supervisionado II em Gestão Educacional foi desenvolvido, a exemplo do Estágio Supervisionado I, em três diferentes escolas da rede municipal de ensino, sendo duas em Campina Grande, PB e a outra em Caturité. Essas instituições foram nomeadas igualmente como escolas “A,” “B” e “C” para salvaguardar a identidade destas.

Buscamos, nessa oportunidade, investigar sobre o projeto político-pedagógico(PPP), as condições de elaboração e se o mesmo se constitui uma referência para o trabalho dessas escolas.

Ao analisar sobre o Projeto Político-Pedagógico da escola “A,” elaborado no ano de dois mil e sete (2007), constatamos que este preceitua uma educação libertadora e uma gestão democrática. Pois, no decorrer do texto, são mencionadas repetidas vezes as expressões respeito à coletividade, participação, democracia, cidadania, autonomia. Porém, no cotidiano escolar as posturas e práticas não condizem com o discurso utilizado no documento.

É pertinente relatar a dificuldade percebida face à abordagem sobre o PPP, pois, muitas das pessoas que foram referidas como participantes dessa construção, já não estão mais no estabelecimento e, as que ainda permanecem demonstram certo receio ao relatar sobre a elaboração do mesmo.

De acordo com a conversa que mantivemos com a diretora da escola “A,” ficou evidente a rotatividade que se verifica em relação ao quadro de funcionários da escola. Além da dificuldade de reunir os professores em função da carga horária extensa que eles(as) têm, como decorrência da luta pela sobrevivência que os(as) leva a assumirem outros turnos de trabalho. *“Para fazer reunião a fim de aplicar as mudanças que estão propostas no PPP o corpo docente teria que parar, então há esta dificuldade”*, relata a gestora. O representante dos funcionários que foi indicado tendo participado da elaboração do PPP, não se encontra mais na escola. Por outro lado, a maioria dos professores chegou à escola depois da construção do Projeto Político-Pedagógico. Conforme declaração da gestora, a elaboração do PPP durou, em média, dois meses.

Quanto ao processo de construção do PPP dessa escola, constam, no documento, indícios do que poderia ser o ato situacional, ou seja, uma descrição sobre a realidade da instituição e os problemas mais freqüentes, bem como suas possíveis soluções a curto, médio e longo prazo. Porém, é imprescindível destacar que a avaliação do PPP, não se concretiza na escola “A,” pois, segundo a gestora e outros segmentos, a escola não disponibiliza tempo, para discutir a sua prática.

Nota-se que, apesar das mudanças ocorridas na escola, a partir do PPP, no decorrer desses dois anos, e rememoradas tanto pela diretora quanto pela presidente do conselho escolar, relativas

---

ao planejamento, à avaliação, à inclusão com acompanhamento, à intensificação da aprendizagem de alunos com déficit de aprendizagem, há muito ainda por ser concretizado.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola “B” por sua vez, foi construído no ano de 2001. Segundo depoimento da atual gestora, quando esta assumiu a direção da escola o projeto já existia e a maioria dos sujeitos envolvidos no processo, já não constavam mais no quadro de funcionários. A gestora não permitiu nosso acesso ao projeto sob o argumento de que o mesmo já está ultrapassado, ou seja, as propostas do projeto não são mais compatíveis com o presente momento, o que exige uma urgente reformulação. Para tanto, a gestora declara já ter iniciado uma mobilização da comunidade escolar para a sua reformulação. Vale salientar que a gestora estava exercendo seu último mandato e até aquele momento nenhuma revisão ou avaliação do PPP havia sido encaminhada.

Durante o período de observação da escola “C,” a gestora declarou que o Projeto Político-Pedagógico (PPP) estava em fase inicial, e, por esse motivo, não tinha como nos apresentar o documento. No que se refere ao planejamento das aulas a serem ministradas nessa escola, observou-se que os planos são elaborados mensalmente pelos(as) docentes, contando com o apoio pedagógico da equipe técnica e da diretora. Nas reuniões de planejamento são construídos projetos interdisciplinares a serem trabalhados nos anos iniciais do ensino fundamental.

Face aos estudos que fizemos como preparação para o Estágio Supervisionado II em Gestão Educacional, em relação ao Projeto Político- Pedagógico nas escolas, temos convicção de que este tem por finalidade a melhoria da qualidade do trabalho da escola na sua totalidade porque possibilita um amplo processo de avaliação da escola em todas as suas dimensões. A escola, ao se dispor a construir o seu PPP, tem a oportunidade de traçar coletivamente o rumo, a direção que quer seguir, se comprometendo com a concretização de um sonho em termos de uma nova realidade. E por ser uma construção coletiva, tem efeito mobilizador da atividade dos sujeitos envolvidos. O PPP representa a aproximação do que se deseja perseguir em termos do ideal de educação, de ensino, de aprendizagem, de produção e socialização dos conhecimentos, da relação professor/aluno, da prática pedagógica que se pretende desenvolver na instituição.

O Projeto Político-Pedagógico concebido como instrumento de transformação da escola visa garantir a participação efetiva da comunidade escolar na concepção do PPP, elaboração e execução. E como tal, deve ser considerado como um processo em permanente construção, e não como um produto acabado, o qual não é possível alterar.

“[...] o projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola.” (VEIGA, 1995, p. 12-13)

O PPP permite às escolas estabelecerem novos desafios e compromissos em função de suas realidades específicas. Não se trata meramente de elaborar um documento, mas, fundamentalmente, de implantar um processo de ação-reflexão, que exige o esforço conjunto e a vontade política da comunidade escolar, que deve estar consciente da necessidade e da importância desse processo para a qualificação da escola, de sua prática.

Entretanto, é preciso termos ciência de que o PPP, por ser um processo de revisão e redirecionamento do trabalho escolar, não gera resultados imediatos.

Percebemos, por meio do estágio e na correlação com a teoria estudada, que a participação de toda a comunidade escolar na construção do PPP é imprescindível. No entanto,

---

apesar de os sujeitos da escola terem conhecimento acerca da necessidade de integração de todos para uma efetiva transformação da prática, como meio de garantir uma educação de qualidade, isso se encontra um tanto quanto distante de cada uma dessas instituições. As entrevistas e a análise de documentos favoreceram a que estabelecêssemos relação com as situações vivenciadas nas escolas, tendo em vista o fato de que, na maioria das vezes, a realidade não era condizente com os depoimentos, nem tampouco com o texto do PPP de cada escola.

Compartilhamos com Veiga (1998, p. 11) quando afirma que

O projeto pedagógico é um documento que não se reduz à dimensão pedagógica, nem muito menos ao conjunto de projetos e planos isolados de cada professor em sua sala de aula. O projeto pedagógico é, portanto, um produto específico que reflete a realidade da escola, situada um contexto mais amplo que a influencia e que pode por ela ser influenciado. Em suma, é um instrumento clarificador da ação educativa da escola em sua totalidade.

De acordo com a autora supracitada, é enfatizado que a legitimidade de um Projeto Político-Pedagógico está devidamente ligada ao grau e ao tipo de participação de todos os envolvidos com o processo educativo da escola, o que requer continuidade de ações.

[...] na organização escolar, que se quer democrática, em que a participação é elemento inerente à consecução dos fins, em que se buscam e se desejam práticas coletivas e individuais baseadas em decisões tomadas e assumidas pelo coletivo escolar, exige-se da equipe diretiva, que é parte desse coletivo, liderança e vontade firme para coordenar, dirigir e comandar o processo decisório como tal e seus desdobramentos de execução. (BUSSMANN, *apud* VEIGA, 1998, p. 14)

Diante do exposto, percebe-se que o processo de construção do PPP é dinâmico, exigindo esforço coletivo e comprometimento de todos. Não deve se resumir, portanto, à elaboração de um documento escrito por um grupo de pessoas para fazer cumprir uma formalidade, mas ser concebido como possibilidade de emancipação e legitimação da vontade do grupo. Enfrentando o desafio da mudança e da transformação, tanto na forma como a escola organiza seu processo de trabalho pedagógico como na gestão que é desempenhada pelos envolvidos.

## **CONSIDERAÇÕES: A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DOCENTE**

Analisamos o papel do estágio como espaço de oportunidade para a construção de uma aprendizagem mediada pela realidade concreta da escola pública, possibilitando-nos uma inter-relação da teoria/prática. Entendemos que este momento nos fez perceber, a necessidade do compromisso individual e coletivo para com a educação, reafirmando a defesa da elaboração coletiva do Projeto Político- Pedagógico e seus desdobramentos na vida da escola.

Ressaltamos também a importância de o (a) gestor (a) possuir formação pedagógica a fim de entender melhor a escola e suas necessidades, desempenhando a função de articulador(a) do trabalho que nela se desenvolve, não como uma empresa privada, mas sim como uma “organização educativa complexa,” conforme Afonso(2003), marcada pela presença de pessoas com biografias e diferentes histórias de vida, com expectativas pessoais e necessidades sociais e culturais diversificadas.

Constatamos que nossas conversas com alguns profissionais das escolas, apesar de não terem sido relatadas neste trabalho, estas evidenciaram para nós as histórias de vida, os conflitos das crianças e seus familiares, a desigualdade social reinante, a diversidade cultural existente na escola. Nossa conversa com a assistente social de uma dessas escolas foi permeada por histórias

---

conflitantes de crianças que não encontram conforto afetivo, segurança, apoio em suas famílias - “a escola deve amenizar a pobreza social e afetiva” - “os pais muitas vezes são os que mais precisam de acompanhamento” (M. J). Estas foram palavras que marcaram nossa proveitosa e tocante conversa com a profissional em questão, profissional inserida na escola “A”.

Ao longo da história percebemos que a escola é marcada por relações de poder que estão diretamente ligadas ao processo de reprodução, de manutenção da situação vigente, sobretudo frente aos imperativos do gerencialismo, mas é também produtora de novas e diversas identidades sociais. Entendemos que é no espaço escolar que crianças e jovens passam parte de seu tempo e por isso, cabe à escola, apoiada em seus gestores, equipe técnica e educadores promoverem um ambiente no qual sejam cultivadas relações mais solidárias, menos competitivas, de respeito à diversidade de seus alunos, de crescimento coletivo.

Avaliamos que esta experiência ajudou-nos a compreender questões que anteriormente constituíam-se em dúvidas com relação ao que estudamos em nossas aulas teóricas de Política e Gestão Educacional. Enfim, percebemos a relevância de aliar a teoria à prática.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Avaliar a escola e a gestão escolar: elementos para uma reflexão crítica. In: ESTEBAN, Maria Teresa. (org). **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2003.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Gerencialismo e educação: estratégias de controle e regulação da gestão escolar. In: CABRAL NETO, Antônio.; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo.; FRANÇA, Magna; QUEIROZ, Maria Aparecida de. (orgs). **Pontos e contrapontos da política educacional**: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília: Líber Livro, 2007. p. 115-144.

\_\_\_\_\_.A qualidade da educação básica e a gestão da escola. In: FRANÇA, Magna e BEZERRA,Maura Costa(orgs.). **Política educacional**: gestão e qualidade do ensino. Brasília: Líber livro, 2009.

KRAWCZYK, Nora Rut. Em busca de uma nova governabilidade. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. & ROSAR, Maria de Fátima Félix. **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p.59-72.

LIMA, Maria das Graças Ferreira de. **PCN e Letramento**: entre o global e o local. 2003. 115 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Ciências da Sociedade) Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2003.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil. Educação & Sociedade. Campinas: Cedes, agos. 2001, ano XXII, n.75.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: \_\_\_\_\_.& ROSAR, Maria de Fátima Félix. (orgs). **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

**Perspectivas da gestão escolar e implicações para os gestores**. Brasília, 2000. Disponível em: <HTTP://www.rtep.inep.gov.br/index.Php/emaberto/article/viefile/1087/989>. Acesso em: 21.11.09.

---

VEIGA, Zilah de Passos Alencastro. As instâncias colegiadas da escola. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. (orgs). **Escola**: espaço do projeto político-pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 1998. p.113-125.

\_\_\_\_\_. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In: \_\_\_\_\_. (orgs). **Escola**: espaço do projeto político-pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 1998.

\_\_\_\_\_. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: \_\_\_\_\_. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas, SP: Papirus, 1995.

## **SOCIEDADE DE CLASSES: TRABALHO, EDUCAÇÃO E EXCLUSÃO FEMININA**

Raquel da Silva Barros (kwelly20@hotmail.com)

Graduanda pela FECLESC / UECE

Ms. Simone dos Santos Machado Nascimento (symonasci@yahoo.com.br)

### **RESUMO**

Este trabalho tem por objetivo analisar a relação entre o surgimento da educação formal e a exclusão feminina do acesso ao conhecimento. Com base nos textos de Tonet (2006) e Saviani (1994) sobre o trabalho como princípio fundante do ser social e sua relação com o ensino/aprendizagem, pesquisamos sobre a situação da mulher após a divisão da sociedade em classes bem como no período de produção capitalista pós-Revolução Industrial. Os resultados prévios mostram que a posição inferior imposta às mulheres é resultado também da invisibilidade feminina na educação. Acreditamos que o trabalho é um instrumento central na formação humana junto com o processo ensino/aprendizagem, contudo essa relação deve reconhecer homens e mulheres em sua humanidade para que aconteça de modo efetivo e integral.

**PALAVRAS-CHAVE:** sociedade de classes, trabalho, educação, mulher

### **INTRODUÇÃO**

Ao longo da história da sociabilidade humana, as mulheres têm enfrentado barreiras de discriminação. Concebidas como sexo inferior, a comunidade patriarcalista, fundada provavelmente após o surgimento da sociedade em classes, as priva de usurfruirem vários direitos negando-lhes, desta forma, muitos valores. Um dos direitos é a educação, que no comunismo primitivo era retirada do próprio trabalho praticamente manual. Nesse sistema, cada membro de uma sociedade, independente de seu sexo, possuía específicas atividades e tinha seu trabalho valorizado. Dele recolhiam o sustento para a vida e desenvolviam a ciência. Com a sociedade de classes, as mulheres passam a ter acesso a um limitado conhecimento voltado, principalmente, para as atividades consideradas tipicamente femininas, como as de dona do lar e mãe. Desenvolvem-se, então, dentro de um grupo subordinado ao poder masculino caracterizando a manutenção da posição inferior feminina.

A explicação para a inferioridade das mulheres em relação aos homens, baseada em sua natureza feminina, não poderia ser aceita se os seguintes questionamentos fossem levados em conta: Como poderiam ter o mesmo intelecto se não frequentavam a escola? Como poderiam desenvolver a retórica e participar dos eventos políticos se sua

---

educação era baseada no cuidado com a casa, filhos e principalmente, esposo? Como poderiam ter suas vozes ouvidas se até o próprio casamento lhes era escolhido pelo patriarca da família?

Desta forma, este estudo tem como interesse mostrar que o processo de transformação da sociedade em classes, apesar de ter contribuído para o melhor desenvolvimento dos indivíduos através do trabalho e consequentemente da educação, permitiu o surgimento de pensamentos e atitudes sexistas. Os homens passaram a usar critérios hierárquicos para definir papéis de submissão, justificando tal separação na máxima de que eram biologicamente mais fortes do que as mulheres.

De modo geral, tentou-se apresentar os motivos que levaram à invisibilidade feminina na educação, como também defender a relação trabalho e ensino/aprendizagem como instrumento central na formação humana. Contudo esta relação só pode acontecer de forma integral quando esta reconhece homens e mulheres em sua humanidade comum.

## EDUCAÇÃO E TRABALHO

O surgimento da educação se confunde com o surgimento da categoria trabalho que, por sua vez, está ontologicamente relacionada à própria existência humana. A partir do momento em que o ser humano é inserido na natureza, ele é obrigado a produzir seus meios de sobrevivência para continuar existindo. Agindo sobre a natureza e adaptando-a a si, ele se diferencia dos outros animais. Segundo Marx (1993), é nessa ocasião que o ser social é fundado, pois há o rompimento do homem com as barreiras naturais. Assim sendo, compreendemos esse processo de transformação como salto diferencial entre ser humano e animal.

Tal salto, porém, não acontece bruscamente sem um motivo. Susana Jimenez Vasconcelos (2001) aponta a importância do papel da consciência para sua realização. O ser humano consciente “é capaz de colocar fins à ação, de prever e escolher, decidir entre alternativas (...) de criar algo diferente do já existente, num processo contínuo, que é, ao mesmo tempo, de auto-construção/autotransformação” (JIMENEZ, 2001, p. 71). O ato teleológico, ou seja, a capacidade do homem de planejar seus atos antes de concretizá-los, possibilitou-o suprir suas necessidades e dominar a natureza transformando-a e criando meios de sobrevivência. O trabalho tornou-se, assim, uma atividade exclusivamente humana.

Dotado, então, de consciência para planejar atos e depois realizá-los, Lukács (1982) afirma que o homem se depara com várias e diferentes maneiras de suprir suas necessidades. O ser humano passa, dessa forma, a compreender o desenvolvimento de sua atividade e, aprimorando suas técnicas na modificação do meio, cria o novo rompendo com a atividade vital dos animais cuja função era apenas a reprodução da espécie. Ele ainda descobre não só meios para garantir o sustento das necessidades básicas como também desenvolve inúmeras possibilidades de sobrevivência. Compreendemos aqui, um visível processo de aprendizado, visto que através do próprio trabalho, o homem age sobre a natureza e descobre novas formas, novos meios que atendam às suas necessidades vitais. Tal aprendizado é igualmente repassado aos seus semelhantes, o que marca o início da sociabilidade humana em que o conhecimento, processo ensino/aprendizagem, é adquirido pelo trabalho.

No estágio inicial da sociabilidade humana, o processo de educação acontecia de forma inconsciente. Se retomarmos ao ato fundante do ser humano, perceberemos que a maior necessidade do homem e da mulher não era o aprendizado a partir de seu ato teleológico, mas sim, a sua sobrevivência. O repasse do conhecimento de geração a geração representava, dessa forma, não a garantia de uma comunidade “educada”, mas sim, de pessoas capazes de atuar sobre o meio para dá continuidade à vida, como ilustra o filme *A Guerra do Fogo* (1981). Nesse exemplo, visualizamos o processo de aprendizagem de uma comunidade na obtenção de fogo para assegurar a sobrevivência. Nesse momento, o importante não era analisar quais métodos se usaria para conseguir o fogo, mas sim, os meios de utilizá-lo por necessidade vital. É, então, pelo trabalho em comunidade que seus integrantes também ensinavam e aprendiam.

No processo evolutivo do trabalho, como também, do próprio ser humano, este se posiciona ao lado da educação em vários momentos históricos. Explica Saviani (1994) que, nas comunidades primitivas onde prevalecia o comunismo primitivo, todos tinham acesso ao conhecimento a partir do próprio trabalho realizado em conjunto. Homens, mulheres e crianças tinham os mesmos direitos e deveres dentro de suas condições biologicamente inatas. O único problema em viver em tal organização social era, talvez, a lenta evolução do homem e da mulher devido à pobreza de patrimônio daquela comunidade:

(...) nas sociedades primitivas, portanto, antes da existência das classes sociais, a formação do indivíduo era um processo do qual participava diretamente toda a comunidade. Todos podiam e, para a sua sobrevivência até deviam, ter acesso ao patrimônio material e espiritual da humanidade. Todavia, dado o precário desenvolvimento material e espiritual da humanidade nesse período, também o patrimônio era muito limitado e, portanto, limitado era o desenvolvimento dos próprios indivíduos (TONET, 2006, p. 3).

---

Com o advento da sociedade em classes e a partir do capitalismo, a educação é dividida. A apropriação privada de terras, principal meio de produção e sobrevivência, permite o surgimento de dois grupos: um dos proprietários ou senhores, e outro dos não-proprietários ou servos. O título de patrão permitia a apropriação da força de trabalho do servo e a garantia de sobreviver sem precisar trabalhar. Surge, então, como demonstra Saviani (1994) “uma classe ociosa”. Se antes, no comunismo primitivo, a educação era desenvolvida a partir do trabalho comunitário, com o surgimento de uma classe que não precisa trabalhar, a educação torna-se diferenciada.

É também na diferenciação da educação que está localizada o surgimento da escola. Saviani (1994) ilustra sua função nesse momento a partir da etimologia da palavra que significa o lugar do ócio. Dessa forma, a “classe ociosa” usurpou o direito à educação formal na escola, enquanto a outra classe fica ainda no processo ensino/aprendizado a partir do próprio trabalho, o que torna essa formação inferior à outra:

A entrada em cena da sociedade de classes produziu um duplo efeito na história da humanidade. Por um lado, possibilitou um desenvolvimento muito rápido das forças produtivas e também da riqueza espiritual. Por outro lado, a divisão da sociedade em classes excluiu a maioria da população do acesso à riqueza acumulada pela humanidade. O que fazia com que essa massa ficasse confinada a um nível muito próximo da animalidade. (TONET, 2006, p. 4)

O fim do comunismo primitivo permite um progresso no desenvolvimento dos indivíduos, porém somente de alguns privilegiados. Ele marca também o início de uma geração composta por mulheres que, sob a pressão do poder masculino, se mostrariam alienadas e sujeitas ao domínio patriarcal.

#### SOCIEDADE DE CLASSES E EXCLUSÃO FEMININA

Com o surgimento da sociedade de classes há uma considerável mudança no desenvolvimento da educação e em relação aos que dela tinham acesso. Ela passa de um patrimônio comum a todos adquirida através do trabalho comunitário a um bem em que somente alguns eram atendidos.

É ainda nesse período que as mulheres passam a ser visivelmente excluídas da educação, não só àqueles que retiravam do trabalho como também àquela adquirida na escola. A classe ociosa que se apropriara privadamente de terras era controlada exclusivamente por homens, e que deixavam seu legado aos filhos varões. Desse modo as mulheres que faziam parte desta classe em favor de seus maridos, pais e filhos não podiam ter os mesmos direitos e deveres daqueles que controlavam. Na educação não seria diferente. Elas eram submetidas a uma educação inferior se comparada a dos homens de sua classe. As esposas, filhas ou irmãs dos servos sofriam maior repressão, pois estas viviam sob a imposição dos dois lados: do patrão e do patriarca de sua família. Como ressalta Sonnet (1991), a ambas as classes interessavam os saberes ligados ao universo doméstico que se adquiriam em casa com a mãe. As filhas submissas eram preparadas para serem boas esposas: castas, carinhosas e obedientes. O que, no entanto, diferenciava a instrução desses dois grupos distintos era o restrito conhecimento intelectual que as jovens da classe nobre recebiam. Estes eram o estudo da religião, da música, da dança e das línguas vivas.

A vantagem da educação no próprio lar era o acesso livre que as mulheres tinham à biblioteca da casa. O estudo da literatura parecia não ser arriscado na educação das filhas dos “senhores”. O resultado disto, no entanto, seria visto muitos anos depois com as primeiras feministas intelectuais. Estas questionariam sua condição baseando-se nos livros que leram e nas teorias que pesquisaram quanto atividade típica ao seu sexo.

A luta para transpor as barreiras da discriminação de gênero começa, então, exatamente no momento em que às mulheres é negado o acesso ao conhecimento formal. A estipulação de uma específica educação feminina também levou ao processo de domesticação. Em seu sentido aqui apresentado, tal processo se define como a prática, consciente ou não, de “adestrar” mulheres a padrões culturais criados pelo poder patriarcal. O patriarcado, por sua vez, é marcado pela relação de poder na qual a força masculina se sobrepõe à feminina.

No que diz respeito à educação, tal superioridade é bastante perceptível na obra de Jean Jacques Rousseau. Ele expressa sua posição patriarcal na publicação de seu livro *Emile* em 1762. Nos quatro primeiros livros de *Emile*, o autor trata da educação de um jovem voltada para sua independência, autoconfiança e desenvolvimento intelectual, e não mais aquele homem controlado pelo poder governamental ou escravizado. No quinto livro de sua obra há a necessidade de uma esposa para *Emile*, e é Sofia quem sofrerá uma educação totalmente oposta a do jovem protagonista. Como coloca Manly (2007), a Sofia de Rousseau deve ser educada para a obediência e sob um severo rigor. É esse rigor, na concepção do autor, que despertará o natural conhecimento típico às mulheres. Dessa forma, ele propõe uma “educação natural” a quem por natureza nasceu para servir ao homem, agradá-lo, ser-lhe útil pra então se fazer amada pelos mesmos:

Em *Emile*, no qual Rousseau expunha a educação espontânea natural ideal para um homem distante das corrupções da sociedade, a educação de contrapartida feminina, a infeliz Sofia, é muito diferente. As mulheres devem ser

---

educadas para agradar os homens e ser mães. Devem ser educadas na reclusão social e castidade que legitimam a paternidade. Devem aprender a estimular o desejo masculino e ao mesmo tempo impedir a lascívia dos homens. A sedução é própria de sua natureza; elas são desejosas de agradar, modestas, tolerantes da injustiça, ardilosas, vãs, e artísticas em grau menor. Na família, os homens devem governar essas frívolas criaturas. (NYE, 1995, p.20)

Rousseau, assim como vários ideólogos do período, acreditava no advento da “república ideal, na qual ninguém seria servo de alguém ou inferior a alguém” (NYE, 1995, p. 22), mas as mulheres não constavam do seu sonho de igualdade perfeita.

A educação dada a Sofia era, então, divulgada pelo governo e pelo democrata como a forma correta de educar a massa feminina que queria assumir os papéis masculinos nas manifestações e revoluções.

Tal obra se revela revolucionária e inspira a feminista Mary Wollstonecraft a reivindicar por direitos educacionais igualitários. Defensora dos princípios rousseauianos de respeito aos “direitos naturais”, Wollstonecraft destaca-se como uma das principais feministas inglesas em 1792. A escritora era filha de Edward John Wollstonecraft, um exímio ditador que obrigava sua esposa, Elizabeth Dixon, a viver sob um estado de exaustiva servidão. A situação na qual viveu sua mãe até a morte, foi também um dos motivos que inspirou Wollstonecraft na criação de sua principal obra Reivindicação dos Direitos das Mulheres de 1792. A escritora defendia a educação como a razão maior para o fim das desigualdades sociais entre mulheres e homens. Wollstonecraft declarava que só seria possível a igualdade de direitos e extensão dos ideais revolucionários às mulheres se estas tivessem o mesmo acesso à educação que era dado aos homens:

Para que a humanidade seja mais perfeita e feliz, é necessário que ambos os sexos sejam educados segundo os mesmos princípios. Mas como será isso possível, se apenas a um dos sexos é dado o direito à razão? (...) é preciso que também a mulher encontre a sua virtude no conhecimento, o que só será possível se ela for educada com os mesmos objetivos que os do homem. Porque é a ignorância que a torna inferior... (WOLLSTONECRAFT apud ALVES; PITANGUY, 1985, p. 36)

Dessa forma, a idéia do natural caráter feminino exposto por Rousseau e da sua sugerida educação das mulheres para servir aos homens foi bastante criticada pela escritora. Ela não aceitava que se oferecesse a mesma educação que ele dera a Sofia, cujo objetivo era torná-la um ser subordinado dependente do poder masculino. Wollstonecraft apenas o defendia em seu ideal de uma sociedade com “direitos naturais” entre os cidadãos. Como este não concebia o grupo feminino como parte de seu sonho da república perfeita, a escritora atacou seus princípios usando como arma a questão da educação. Essa, a educação, era apenas uma das razões para a manutenção da posição inferior feminina. Assim como Wollstonecraft, entendemos que se as mulheres pudessem ter o mesmo direito de acesso à educação formal, a sua situação não seria a de um grupo humilhado. Pelo contrário, as mulheres se mostrariam tão aptas a exercer sua posição político-social quanto os homens. Como todo ser humano, elas possuem as mesmas habilidades que um homem possui, assim elas sejam desenvolvidas.

## SOCIEDADE CAPITALISTA E FORMAÇÃO HUMANA

O modo de produção capitalista, sobretudo após a Revolução Industrial e durante o início do século XIX, traz consigo a idéia de liberdade e a exigência da generalização da escola. A primeira marca o momento em que o trabalhador tem o direito de possuir sua própria terra e, através de contratos com o capitalista, continua trabalhando, agora em troca de uma remuneração em dinheiro. No entanto, Marx (1867) mostra em *O Capital* que tal liberdade também tem o seu sentido negativo se percebermos que o trabalhador é desvinculado dos seus meios de existência para operar em meios alheios. A segunda novidade, a exigência da generalização da escola, também é contraditória. Enquanto se exige que a educação seja oferecida a todos para uma formação integral que atenda às necessidades da sociedade capitalista, os meios para tal formação é negado à maioria, principalmente às mulheres. Além da exclusão da maior parte da população, há ainda uma divisão que mostra também essa contradição. Assim nos mostra Saviani:

A contradição entre as classes marca a questão educacional e o papel da escola. Quando a sociedade capitalista tende a generalizar a escola, esta generalização aparece de forma contraditória, porque a sociedade burguesa preconizou a generalização da educação básica escolar. Sobre esta base comum, ela reconstituiu a diferença entre as escolas de elite, destinadas predominantemente à formação intelectual, e as escolas para as massas, que ou se limitam à escolaridade básica ou, na medida, que têm prosseguimento, ficam restritas a determinadas habilitações profissionais. (SAVIANI, 1994, p. 153)

---

Dessa forma, a formação integral se constitui fator fundamental na apreensão dos meios de produção. E é por isso que a burguesia não aceita que a educação seja oferecida igualmente a todos. O trabalhador precisa saber, mas somente o suficiente para produzir e não para possuir o meio de produção: “Instrução para os trabalhadores, porém em doses homeopáticas” (SMITH apud SAVIANI, 1994, p. 154).

Com a consolidação do capitalismo há também modificações na estruturação do trabalho, na distribuição de renda e principalmente na mão-de-obra feminina. O advento das máquinas transfere o trabalho de tear, antes feito em domicílio, para as fábricas. Nessa situação, muitas operárias são exploradas e têm seu trabalho ainda mais desvalorizado. As mulheres, assim como crianças, trabalhavam horas excessivas e recebiam muito pouco em relação ao homem. Justificavam essa atitude com a afirmação de que as mulheres tinham alguém para sustentá-las e por isso não precisavam receber o mesmo valor que os trabalhadores.

Sem acesso ao conhecimento integral, as mulheres que não conseguiam emprego se entregavam a uma vida de prostituição. Próximo às fábricas elas encontravam o meio para garantir-lhes o sustento à vida. Essa atividade, no entanto, fortificava a idéia da disseminada submissão da mulher enraizada na sua sexualidade. Como explica Crampe-Casnabet (1991), “é pelo sexo, em primeira análise, que é, naturalmente, legitimada a inferioridade feminina” (p.382). Tornando-se ainda mais objeto passivo para o uso masculino, a falta de oportunidades de um trabalho digno permite à prostituição ser o único modo de fugir um pouco da miséria.

O impacto provocado pela sociedade capitalista no que diz respeito à educação e ao trabalho não permite a concretização da formação integral do homem e da mulher. Como nos diz Tonet, a educação na ordem do capital “nada mais é, do que a formação de mão-de-obra” (TONET, 2006, p. 5). Ou seja, sua principal função, ou talvez única, é a manutenção da classe dos operários com a formação básica necessária. Compreendemos, dessa forma, o capital como um aspecto negativo tanto para o trabalho como para o processo ensino/aprendizagem, ou ainda, educação. Para o trabalho, porque não permite a exteriorização do homem e da mulher no seu produto; pelo contrário, nega-o. E na educação, pela a não-concretização de uma formação integral que compreenda intelecto, atividade física e tecnologia, ou seja, teoria e prática.

Nesse sentido, a realização da formação integral dos indivíduos só seria possível com a supressão do capital. Assim como nos mostra Jimenez: “A reunificação teoria-prática jamais se efetivará enquanto formação para as necessidades do mercado” (JIMENEZ, 2001, p. 78), como também Tonet: “Uma formação integral do ser humano (...) é uma impossibilidade absoluta nessa forma de sociedade regida pelo capital.” (TONET, 2006, p. 6). Vale enfatizar que não estamos advocando a superação do trabalho, visto que este é partícipe da educação. O que defendemos é o trabalho que Marx denominou de “trabalho associado”. Este se caracteriza como o ato teleológico que entenda as necessidades do homem e da mulher, e não para a reprodução do capital. Tal forma, sem exploradores e explorados ou ainda burgueses e operários, permitirá a efetivação de uma educação integral igualitária pra todos.

O pensamento socialista contra a dominância burguesa permite a união das mulheres com a classe operária que tiveram suas reivindicações esquecidas pela burguesia. A corrente das feministas se fortalece, principalmente, após a publicação do Manifesto do Partido Comunista (1848) por Karl Marx e Friedrich Engels, ambos socialistas científicos, ou seja, idealizavam a verdadeira mudança através da reestruturação do sistema capitalista. Marx, principal figura do socialismo, marca o movimento com sua obra O Capital (1867) na qual critica o capitalismo e defende que a causa de todas as opressões sociais está no advento da sociedade capitalista dominada pelos interesses burgueses. Esse mesmo discurso foi também proferido no Manifesto Comunista:

A burguesia, pelo rápido desenvolvimento de todos os instrumentos de produção, pelos meios de comunicação imensamente facilitados, arrasta todas as nações, mesmo as mais bárbaras, para a civilização [...] Em uma palavra, cria um mundo à sua própria imagem. (ENGELS; MARX apud HOBSBAWN, 1996, p. 79)

Criticando a sociedade capitalista, a ideologia dos socialistas representava uma esperança para o fim da exclusão feminina em vários setores, dentre eles a educação. Os princípios marxistas e engelianos de situar a fundação do capitalismo na sociedade de classes colaboraram na fundamentação da luta das feministas socialistas. Elas “acreditavam, que à medida que lutassem por uma sociedade sem classes, estariam também lutando por uma sociedade sem barreiras, sem desigualdades quanto às outras categorias classificatórias como sexos, raça, idade, etc.” (SARDENBERG; COSTA, 1994, p. 90).

Flora Tristan (1803 – 1844) é um exemplo de feminista socialista que viveu na pele o sofrimento e opressão do trabalho nas fábricas, o medo da miséria e da prostituição. Há poucos relatos sobre sua vida, mas sabe-se que sua maturidade intelectual foi marcada pela publicação de dois grandes livros: A União Operária (1843) e A Emancipação da Mulher (1846). Tristan procurou implantar em toda França seu projeto de uma União Operária, mas não conseguiu. No entanto, seu legado foi abraçado por outras feministas socialistas que continuaram a expandir seus ideais de uma sociedade sem classes e da emancipação da mulher.

---

Além da França, o feminismo socialista encontrou marxistas comprometidas com a emancipação feminina (NYE, 1995). Na Rússia, por exemplo, destacou-se o nome de Alexandra Kollontai (1872 – 1952). Kollontai acreditava que só na sociedade socialista os problemas enfrentados pelas mulheres seriam solucionados. O socialismo via todas as pessoas como trabalhadores; dessa forma a mulher também trabalharia. Como daria conta dos papéis de mãe, esposa e trabalhadora, o próprio movimento socialista encontraria soluções. Kollontai defendeu então a asseguração de licença maternidade com remuneração, auxílio na educação dos filhos e socialização do trabalho doméstico. Seus ideais, porém, eram repreendidos ainda pela sociedade patriarcal, mesmo socialista, que não aceitavam a total equiparação dos sexos.

Em uma visão ampla, podemos então afirmar que o marxismo não consegue elaborar um programa de total libertação para as mulheres. Assim como outros movimentos que afirmavam falar em nome dessa classe, o marxismo falha.

Dado o fato de que os ideais socialistas de supressão do capital ainda hoje não se efetivaram, acredita-se ainda que a realização destes possa proporcionar o acesso dos indivíduos a uma formação integral. No entanto, essa educação só será verdadeira quando for estendida para todos sem quaisquer exceções; quando homens e mulheres forem expostos a um processo de ensino/aprendizagem contínuo e permanente no qual tais sujeitos sejam reconhecidos em sua humanidade, aspecto esse que os une.

O ser humano é um ser complexo. É essa complexidade o critério capaz para pôr fim à invisibilidade feminina na educação, pois quando as mulheres são reconhecidas igualmente aos homens, desenvolvem suas capacidades cognoscitivas. Como esclarece Edgar Morin em seu livro *Os sete Saberes Necessários à Educação do Futuro* (2001), o ser humano é unidual, caracterizado por ser plenamente biológico e também plenamente cultural. Assim, aspectos puramente biológicos não podem ser critérios para definir papéis de dominação e exclusão, visto que sem a cultura o ser humano estaria condenado ao mais baixo nível do humano. Dessa forma, apenas o acesso ao conhecimento promovido pela relação trabalho e processo ensino/aprendizagem é capaz de promover a formação humana de modo efetivo e integral.

#### CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho ao descrever uma linha histórica sobre o desenvolvimento da sociabilidade humana buscou encontrar os princípios fundantes da exclusão feminina na educação que resultaram na imposição de inferioridade para as mulheres. A análise feita sobre o surgimento da sociedade de classes permite a conclusão de que esta, mesmo contribuindo para a evolução da humanidade, teve participação na supressão dos grupos minoritários, como o das mulheres, da educação formal.

Acredita-se que a educação voltada para a formação humana é o único meio para transpor as barreiras de discriminação de gênero. Por isso, apontamos para a necessidade de um processo ensino/aprendizagem intrinsecamente relacionado com a categoria trabalho que não se volte para a reprodução do capital. Ou seja, a eliminação do trabalho de cunho explorador e dominante é essencial para a concretização de uma educação que permita ao homem e à mulher o desenvolvimento do intelecto, do físico e do tecnológico. Enfim, que implique emancipação humana.

Tal ensino deve voltar-se para a condição humana, pois o processo de aprendizagem voltado para a multipluraisdade do ser humano é que permite o exame e o estudo da complexa humanidade que, por sua vez, conduzirá a disseminação do conhecimento de forma global. Assim, para que às mulheres sejam dados os mesmos direitos educacionais é preciso que o ensino volte-se tanto para a unidade biológica quanto para a diversidade cultural do ser humano, reconhecendo-o em sua centralidade no universo.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Branca Moreira; PITANGUY, Jacqueline. *O que é Feminismo*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

CRAMPE-CASNABET, Michèle. A mulher no pensamento filosófico do século XVIII. In: DUBY, Georges. PERROT, Michelle (Org.). *História das Mulheres no Ocidente*. São Paulo: Edições Afrontamento, 1993. v.3.

HOBSBAWN, Eric J. *A Era do Capital*. 5<sup>a</sup> Ed. Tradução de: Luciano Costa Neto. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

JIMENEZ, Susana Vasconcelos. A educação e a relação teoria-prática: considerações a partir da centralidade do trabalho. In: JIMENEZ, Susana Vasconcelos; FURTADO, Elizabeth Bezerra. *Trabalho e educação: uma intervenção crítica no campo da formação docente*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

---

MANLY, Susan. Mary Wollstonecraft and her legacy. In: PLAIN, Gill & SELLERS, Susan (Editors). *A History of Feminist Literary Criticism*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

MARX, K. Manuscritos Econômico-Filosóficos (Primeiro Manuscrito). Lisboa: Edições 70, LTDA, 1993.

MORIN, Edgar. Os sete Saberes Necessários à Educação do Futuro. 3<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001

NYE, Andrea. Teoria Feminista e as Filosofias do Homem. Tradução de Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, 1995.

SARDENBERG, Cecília M. B.; COSTA, Ana Alice A. Feminismo, feministas e movimentos sociais. In: BRANDÃO, Margarida Luiza & BINGEMER, Maria Clara L (Org.). *Mulher e Relações de Gênero*. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, Celso João et al (Org.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SONNET, Martine. Uma filha para educar. In: DUBY, Georges. PERROT, Michelle (Org.). *História das Mulheres no Ocidente*. São Paulo: Edições Afrontamento, 1993. v.3.

TONET, Ivo. Educação e formação humana. *Ideação – Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste*. Foz do Iguaçu, PR, 2º semestre de 2006, v. 8, nº 09, p. 9-21. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/852>>. Acesso em: Julho de 2010.

---

## O PLANEJAMENTO COMO ELEMENTO NORTEADOR DA PRÁTICA DOCENTE

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN/CAMEAM

Francicleide Cesário de Oliveira FONTES

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN/CAMEAM

Maria Gislânia BENTO

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN/CAMEAM

**RESUMO:** O presente artigo é fruto da proposta do Projeto de pesquisa e extensão “Planejamento de ensino e canto popular: possibilidades didático-pedagógicas em sala de aula”, vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Planejamento do Processo Ensino-aprendizagem (GEPPE) do Departamento de Educação/DE do Campus Avançado Profª Maria Elisa de Albuquerque Maia/CAMEAM da Universidade do Estado do Rio grande do Norte/UERN, que vem sendo desenvolvido desde o mês de abril do corrente ano. O referido projeto vem se efetivando assumindo um trabalho de caráter didático-pedagógico que atende as necessidades postas pela realidade das escolas campo de pesquisa dos alunos/estagiários do curso de Pedagogia. Nesse sentido, o planejamento de ensino se constitui objeto de estudo, uma vez que o canto popular é refletido como categoria de análise nas salas de aulas. Aqui, enfatizamos que investigamos o planejamento de ações vinculadas à pesquisa, extensão e o ensino, envolvendo o canto popular como conteúdo e atividade didático-pedagógica. Para a realização deste trabalho nos respaldamos teoricamente nos estudos de Libâneo, (1992); Rodrigues, (2000); Vasconcellos, (2000); Haidt, (2002); Gandin & Cruz, (2009), dentre outros teóricos que estudam o planejamento das ações didático-pedagógicas. Além disso, por meio do referido projeto, fizemos uso de observações da prática docente de duas professoras, as quais estão inseridas no referido projeto, bem como analisamos os planos de aula das aulas observadas. Vale salientar que as aulas planejadas para as observações tinham a música como conteúdo, pois o nosso objetivo era realizar, com as referidas professoras, um diagnóstico do planejamento e execução das atividades em sala de aula envolvendo a música tanto como conteúdo como ferramenta didático-pedagógica. Mediante as análises e estudos realizados constatamos a importância do planejamento, sendo este uma necessidade constante nas atividades cotidianas de sala de aula, tendo em vista que tem a função de previsão, organização, sistematização, reflexão na e sobre a ação, tomada de decisões, visando garantir o resultado de uma ação. No entanto, percebemos que as docentes observadas têm dificuldades de realizar a sistematização do planejamento envolvendo a música como uma possibilidade didático-pedagógica em sala de aula, bem como de executá-lo.

**PALAVRAS-CHAVES:** Planejamento. Prática docente. Ensino-aprendizagem.

**CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

---

A ação de planejar faz parte da história do homem. Todas suas ações desde as mais simples até as mais complexas na tentativa de melhorar e transformar suas vidas ou das pessoas que o cercam mesmo que não estejam necessariamente registrados de forma técnica, estão sendo planejadas.

O planejamento é, então, uma ação humana, visto que, desde que o homem descobriu a capacidade de pensar antes de agir, percebeu que uma ação pensada é uma ação planejada, sob controle. Assim, planejar e pensar são atos que agem concomitantemente, pois nas nossas ações diárias, quando pensamos em formas de atender aos nossos objetivos estamos planejando, sem necessariamente fazer um registro de forma técnica das ações a serem realizadas para chegar a um determinado objetivo.

Desse modo, o planejamento é uma necessidade constante em todas as áreas da atividade humana, principalmente na complexidade organizacional da sociedade contemporânea. O planejamento é um processo que está inserido em vários setores da vida social, e por isso exige sistematização, reflexão, organização, previsão, decisão, visando garantir o resultado de uma ação, seja esta em nível micro ou macro.

A idéia de planejamento não deve estar fora do contexto escolar, visto que o mesmo é uma importantíssima ferramenta para organizar e subsidiar o trabalho da escola e do professor.

Nesse sentido, o planejamento é de suma importância para o processo de ensino-aprendizagem, haja vista que este tem intenções, revela o que se deseja realizar e o que se pretende atingir, sendo, portanto, um ato político-pedagógico, que implica pensar a ação docente, refletir sobre os objetivos, procedimentos-metodológicos, conteúdos e avaliação do aluno como também do professor.

Sendo assim, a ação docente deve sempre ser planejada, e nesse caso levando em consideração a coerência entre as atividades planejadas que serão desenvolvidas e o que o professor de fato realiza com os alunos bem como a aprendizagem que este pretende proporcionar a eles. Com base nesta lógica o planejamento deve focar a íntima relação existente entre o ensino e a aprendizagem como um processo. E nesse contexto, deve ser considerado como um elemento norteador da prática docente.

## 1-CONCEPÇÕES DE PLANEJAMENTO

O planejamento é uma ação que está presente na vida do homem desde o início da história da evolução humana, ou seja, desde que este se descobre como um ser pensante e que passa a exercer ações de intervenção, com um direcionamento a um determinado fim, momento esse, em que “os homens iniciam a produção dos seus meios de vida”. Marx, (apud, VASCONCELLLOS, 2000, p. 64).

Assim, o homem passa a perceber que pode pensar antes de praticar determinadas ações. Com isso faz-se necessário considerar a importância de sua utilização nas diferentes áreas de atuação profissional como uma atividade constante e nos diversos setores da sociedade, seja nas questões sociais, econômicas, educacionais, políticas e culturais. Mas aqui procuraremos abordar as concepções de planejamento na visão de diferentes autores que mostram a relevância deste para o cotidiano escolar.

---

A princípio o planejamento era utilizado pelas pessoas, sem que estas percebessem a sua importância, porém com o desenvolvimento socioeconômico da sociedade este se tornou uma necessidade nos diversos setores. E nas escolas ele também passou a fazer parte, primeiramente como forma de controlar as ações pedagógicas dos professores. Atualmente, o planejamento já não exerce a mesma função no cotidiano escolar, tendo em vista que passou a constituir um instrumento indispensável, servindo de subsídio para a organização, análise, reflexão e execução do trabalho do professor (CASTRO, TUCUNDUVA, HANS, 2010), a fim de buscar condições, prever e estabelecer alternativas e estratégias visando superar as dificuldades como também alcançar os objetivos almejados.

Considerando a importância do ato de planejar no cotidiano escolar, como elemento norteador da prática docente, sendo utilizado como um processo de antecipação e tomada de decisões, visando buscar a eficiência da ação do professor, muitos teóricos passam a desenvolver estudos, mostram a importância do planejamento e a forma como este deve ser concebido.

Padilha (2006) afirma que o planejamento é uma atividade intimamente ligada a educação porque possui características que são intrínsecas aos contextos escolares como, por exemplo, as de:

[...] evitar o improviso, prever o futuro, de estabelecer caminhos que podem nortear mais apropriadamente a execução da ação educativa, especialmente quando garantida a socialização do ato de planejar, que deve prever o acompanhamento e a avaliação da própria ação. (PADILHA, 2006, p.45)

Desse modo, a autora comprehende o planejamento como uma ação intencional, de caráter político, de tomada de decisões, que visa dar respostas, estabelecer meios e fins com vista a atender objetivos previstos.

Nesse sentido, Libâneo (1992, p.221), entende que o planejamento escolar é

[...] uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à intervenção.

O autor deixa explícito, em suas palavras, que a ação docente não pode ser isenta do ato de planejar, visto que, é a partir desta ação que se busca refletir organizar e programar a prática cotidiana de sala de aula. E é com base nessas ações, que o planejar se constitui como um processo do antes e durante o acompanhamento da ação do docente, visando “uma busca de equilíbrio entre meios e fins, entre recursos e objetivos”, na busca da melhoria do funcionamento do processo de ensino-aprendizagem a cada dia do ano, porque o processo de planejamento não ocorre em um único momento do ano, já que “a realidade educacional é dinâmica. Os problemas, as reivindicações não têm hora para se manifestarem.” Por isso há a necessidade de se planejar cotidianamente. Sobrinho (apud PADILHA, 2006, p. 30).

---

Nessa mesma linha de raciocínio, Vasconcellos (2000, p. 80), concebe o planejamento como “um processo contínuo e dinâmico, de reflexão, tomada de decisão, colocação em prática e acompanhamento”, pois “enquanto processo ele é permanente”.

Fusari (2000) vem mostrar que o planejamento não é uma ação neutra ou abstrata e que não pode ser visto de forma isolada do contexto escolar e social, além disso, é importante que leve em consideração as aspirações dos alunos, que são os sujeitos da aprendizagem. Por isso, deve ser compreendido como um processo que envolve a:

[...] atuação concreta dos educadores no cotidiano do seu trabalho pedagógico, envolvendo todas as suas ações e situações, o tempo todo, envolvendo a permanente interação entre os educadores e entre os próprios educandos. Fusari, 1989 (apud FUSARI, 2000)

Rodrigues (2000, p. 54) ao compreender a importância do planejamento na prática educativa, diz que “planejar é a constante busca de aliar o ‘para quê’ ao ‘como’”. E isso é possível a partir de uma reflexão acerca da ação pedagógica com vistas a “garantir a aproximação da prática aos ideais e vice-versa”.

Nesse contexto, Gandin e Cruz (2009, p.27), acreditam que o planejamento é uma ação essencial a prática docente, vez que concebem o ato de planejar como antecipar, verificar as possibilidades e os limites bem como propor ações, modos de agir, regras e rotinas de modo que a prática se aproxime o máximo possível da realidade desejada. Por isso, afirmam que “Planejar é, de fato, definir o que queremos alcançar, verificar a que distância, na prática estamos do ideal e decidir o que se vai fazer para encurtar essa distância”

E para que isso seja possível é necessário que o professor planeje o processo de ensino-aprendizagem, isto é, antecipe as ações de forma organizada, identificando os objetivos que deseja atingir, selecionando conteúdos bem como as estratégias metodológicas adequadas ao tipo de conteúdos e objetivos almejados, de modo que todas as etapas do trabalho docente em sala de aula sejam previstas.

Seguindo este pensamento, Haidt (2002, p. 98) percebendo a importância do planejamento de ensino, ou seja, da ação didático-pedagógica, concebe-o como uma forma de “previsão das ações e procedimentos que o professor vai realizar junto a seus alunos, e a organização das atividades discentes e das experiências de aprendizagem, visando atingir objetivos educacionais estabelecidos.”

Nesse sentido, o planejamento em seu aspecto didático, visa considerar e analisar as necessidades, aspirações e possibilidades dos alunos, considerando, portanto, as características peculiares destes, haja vista que o processo de planejamento é a ação de prever e organizar as atividades para estes.

Desse modo o planejamento da ação docente é um processo que envolve operações mentais como, por exemplo, analisar, refletir, decidir, selecionar, estruturar, prever e organizar tempo e as formas de agir no desenvolvimento das ações didático-pedagógicas. É, portanto, “um processo de previsão das atividades docente e discentes” (HAIDT, 2002, p. 99).

Porém, a concepção de planejamento que está arraigada na maior parte dos contextos escolares é de que este serve apenas para atender a questões burocráticas e que é uma construção mecânica e neutra. Por essa razão muitas ações docentes não são planejadas e por isso o professor não consegue estimular o aluno a

---

participar das aulas, e este por sua vez não consegue ver significado nos conteúdos. Assim o trabalho em sala de aula muitas vezes não tem sentido e com isso o professor acaba perdendo o controle das situações didático-pedagógicas.

Partido desse pressuposto, Rodrigues (2000), alerta que enquanto o professor estiver pensando somente no “como” planejar suas aulas, o planejamento torna mecânico e neutro, pois ao planejar, se planeja para alguém que está inserido em um determinado contexto sócio-cultural, histórico, econômico e político, que tem interesses e necessidades específicas. Por isso, ao planejar é importante levar em consideração questões sobre: para quem? E para quê? Ou seja, quem são os alunos para que se estar planejando? Quais suas necessidades? Que conhecimentos já possuem? O que desejam aprender? O que se quer alcançar? O que fazer concretamente para diminuir a distância do que se quer?

Questões como essas levam o docente a uma reflexão da sua prática e o faz perceber que o planejamento é uma atitude pedagógica que deve estar inserida em todo o processo de ensino-aprendizagem desde a preparação, a realização, e o acompanhamento de toda a ação.

Estando o planejamento presente em todo o processo de ensino-aprendizagem, este se torna um instrumento de gestão do trabalho em sala de aula, visto que as ações realizadas ao longo da aula estão preparadas de forma a envolver o aluno para que este participe ativamente por meio de metodologias que visem a promoção da aprendizagem significativa, mantendo, pois, o controle de sua ação em sala de aula.

## 2- O PAPEL DO PLANEJAMENTO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

O planejamento é uma necessidade constante em todas as atividades humanas e, constitui no trabalho docente, um elemento indispensável, pois contribui para a construção de instrumentos que facilitem a prática de uma educação escolar que tem por finalidade a aprendizagem dos alunos.

No âmbito escolar o planejamento ganha importância e torna-se necessário por ser um processo que nos auxilia na análise da realidade, a refletir sobre as condições existentes, prever as formas alternativas de ação para superar as dificuldades e alcançar os objetivos almejados. Sendo, pois, um processo mental que envolve análise reflexão e previsão (HAIDT, 2002).

Em outras palavras, o planejamento contribui para superar as dificuldades, atingir os objetivos desejados e evitar a improvisação e/ou repetição das aulas.

Nesse sentido, Libâneo (1992, p. 222), vem confirmar o papel do planejamento, considerando-o como “um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social.” Desse modo, é preciso que os planos estejam intimamente ligados à prática, de modo que sejam sempre revistos e refeitos.

---

O planejamento do professor deve estar condicionado pelo nível de preparo em que se encontram os alunos em relação às tarefas a serem apreendidas. Este requisito diz respeito a forma como o professor deve planejar para que obtenha o êxito de suas ações. Para isso é preciso que o mesmo leve em consideração o que se pretende realizar, o porquê, como e pra quem estão direcionadas às atividades.

O planejamento de sala de aula deve ser o meio pelo qual o professor realiza escolha, seleciona, estabelece e articula as suas ações de modo a atingir os objetivos desejados.

Gandin e Cruz (2009) dizem que: “só há sentido em falar de plano de aula (escrito e com idéias que fundamentem a ação) se os professores tiverem aspirações maiores do que transmitir conteúdos pré-estabelecidos.” Ou seja, é preciso pensar o planejamento na perspectiva de construção e de transformação da realidade, buscando resgatar no aluno conhecimentos, valores e habilidades indispensáveis a sua formação enquanto sujeito ativo e pensante.

Como podemos ver, o planejamento permite-nos organizar antecipadamente a ação docente, contribuindo para a melhoria do trabalho pedagógico na escola. Dada a importância do planejamento, para melhor execução do trabalho docente, porque ainda há, com algumas exceções, uma opinião negativa em relação a tarefa de elaborar e executar planos de aulas?

A questão é simples, os professores ainda não percebem e não tem o plano como um instrumento, um caminho, capaz de nortear e auxiliar no desenvolvimento do trabalho docente. O vêm apenas como um documento que faz parte da burocracia exigida pela escola. Ou mesmo estar preso a mera reprodução imitativa do que foi realizado em anos anteriores.

Diante disso, é preciso que este desperte para a necessidade de ter o planejamento, mais especificamente o planejamento de sala de aula como um elemento articulador da ação docente. Pois é planejamento que norteará a ação através da possibilidade de reflexão e a (re) significação do trabalho; do resgate ao espaço de criatividade do professor, favorecendo a pesquisa sobre a sua própria prática, ou seja, onde quando e como melhora, estabelecendo a comunicação e interação entre professor/aluno, superar e combater a alienação e a partir daí trilhar novos caminhos.

O planejamento tem uma função muito importante na prática docente, haja vista que este visa orientar a ação do docente assegurando a racionalização, organização e coordenação do trabalho do professor de modo que possibilita que este realize um ensino com vistas na qualidade da aprendizagem dos alunos evitando a improvisação. Pois tendo o planejamento a função de guiar o trabalho docente, este existe para prever e antecipar objetivos, conteúdos, metodologias e maneiras de avaliar a aprendizagem dos discentes, levando em consideração as exigências dos contextos sociais, bem como as condições culturais e individuais destes.

Porém, é oportuno lembrar que “o planejamento não assegura, por si só, o andamento do processo de ensino. Mesmo porque a sua elaboração está em função da direção, organização e coordenação do ensino” (LIBÂNEO, 1992, 225). Assim, o professor deve usar o planejamento como oportunidade de refletir e avaliar a sua própria prática, tendo em vista que ao planejar, o professor se utiliza de conhecimentos didático-metodológico, disciplinar, científico, mas não pode esquecer-se do conhecimento da própria experiência prática. Pois a cada etapa do processo de ensino é importante que este vá recriando e (re)significando sua própria prática com vistas a enriquecer sua prática profissional.

---

### 3- O PLANO DE AULA COMO INSTRUMENTO DE TRABALHO DO PROFESSOR

Sendo o planejamento um processo contínuo de reflexão, de tomada de decisão, de busca de equilíbrio entre meios e fins, que orienta para “aonde ir” e “quais os caminhos adequados para chegar lá”, mostrando as possibilidades que favorecem o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, este se constitui uma ferramenta indispensável e necessária na prática de sala de aula.

O planejamento de sala de aula é um instrumento metodológico da realização de ideias que visam superar o mero domínio cognitivo da informação (GANDIN e CRUZ, 2009). Ou seja, tem como objetivo reverter o ensino em aprendizagem, levando em consideração os sujeitos da aprendizagem, penetrando nos seus saberes, dúvidas, medos, motivações, etc., para que assim o trabalho do professor não se limite simplesmente ao repasse de informações, sem a perspectiva de que estas se transformem em conhecimentos.

Desse modo, precisamos conceber o planejamento como uma perspectiva de construção de conhecimentos, que se concretize em aprendizagem. E nesse contexto, o plano de aula é o instrumento concreto do planejamento, que sistematiza e justifica as decisões tomadas pelo professor, sendo, pois, “um documento utilizado para o registro das decisões do tipo: o que se pensa fazer, como fazer, quando fazer, com que fazer, com quem fazer”. E para que este exista, é necessária uma discussão sobre fins e objetivos desejáveis, a fim de buscar respostas às questões sobre “o que”, “como”, “quando”, “com que”, “com quem fazer” (BAFFI, 2010).

Oliveira e Chadwich (2007, p. 245), conceituam o plano de aula como a “síntese das decisões pedagógicas do professor a respeito do que ensinar, como ensinar e como avaliar o que ensinou”. Além disso, pode conter também “importantes dicas, pistas e lembretes para o professor”. O plano de aula é, pois, o instrumento de trabalho do professor, e é fruto de um processo de reflexões constantes e tomada de decisões.

Assim, o plano de aula é considerado o produto do planejamento, já que se constrói com base no processo de tomada de decisão sobre a atuação concreta dos docentes, no fazer pedagógico do cotidiano escolar, que envolve ações e situações de interação professor/aluno e aluno/aluno. Por isso, é considerado um guia da ação docente e,

tem a função de orientar a prática, partindo da própria prática e, portanto, não pode ser um documento rígido e absoluto. Ele é a formalização dos diferentes momentos do processo de planejar que, por sua vez, envolve desafios e contradições. Fusari (apud BAFFI, 2010)

Com base nesse conceito, podemos destacar que o plano não é um produto estável e inflexível, visto que as situações de sala de aula são diversas, e por essa razão, o plano de aula poderá ser revisto e estar passível a alterações para atender e adequar às necessidades específicas dos alunos, pois este deve ser útil para o professor e eficaz para que os alunos aprendam.

---

Mediante os conceitos expostos destacamos a importância do planejamento e do plano de aula para a realização da prática docente, pois

[...] o preparo das aulas é uma das atividades mais importantes do trabalho do profissional de educação escolar. Nada substitui a tarefa de preparação da aula em si. [...] faz parte da competência teórica do professor, e dos seus compromissos com a democratização do ensino, a tarefa cotidiana de preparar suas aulas, o que implica ter claro, também, quem é seu aluno, o que pretende com o conteúdo, como inicia rotineiramente suas aulas, como as conduz e se existe a preocupação com uma síntese final do dia ou dos quarenta ou cinqüenta minutos vivenciados durante a hora-aula. ( FUSARI, 2010)

Assim, a construção do plano de aula deve ser uma atividade constante no cotidiano dos professores, tendo em vista que estes devem saber, antes de entrar em sala de aula, o que seus alunos devem aprender, qual o significados dos conteúdos, bem como prever que habilidades estes alunos deverão desenvolver.

Concebendo o planejamento como um processo de contínua reflexão sobre a prática e na prática e o plano de aula como um instrumento indispensável à realização da prática docente, uma das ações do Projeto de Extensão “Planejamento de ensino e canto popular: possibilidades didático-pedagógicas em sala de aula” foi proporcionar a análise dos planos de aula de duas professoras que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que estão inseridas no referido projeto. Além das análises dos planos de aula foi possível também observar a operacionalização destes, isto é, a observação das aulas das referidas professoras. Observamos três blocos de aulas de cada professora e analisamos os referidos planos de aula.

Assim, solicitamos às professoras que planejassem aulas envolvendo o trabalho com a música em sala de aula. Ao observar essas aulas e analisarmos os respectivos planos de aula, detectamos algumas fragilidades, pois estas professoras, embora tenham alguns anos de experiência na docência, parece ainda tem algumas limitações para sistematizar as ações a serem desenvolvidas em sala de aula, vez que percebemos em seus registros, certa dissociação entre os elementos básicos de um plano de aula como os objetivos, conteúdos, procedimentos metodológicos, assim como a avaliação que, embora seja considerada pelas professoras como um processo contínuo, não apresenta nem determina critérios e instrumentos de avaliação.

Na análise dos planos de aula, ao relacionar os objetivos aos procedimentos metodológicos, verificamos muitas discrepâncias entre ambos, pois não percebemos estratégias suficientes para contemplar todos os objetivos definidos. E isso ficou mais evidente ao observarmos a operacionalização da aula, visto que objetivos como: “levar o aluno a compreender e valorizar a música popular brasileira”; “levar o aluno a compreender e valorizar os tipos de músicas do seu dia-a-dia”; “levar o aluno a valorizar o sentido da letra da música a partir de um esclarecimento da mesma”; “incentivar o aluno a ler por prazer, ler para aprender” (objetivos propostos nos planos de aula analisados), não foram contemplados/atingidos no decorrer da aula.

Com relação ao primeiro objetivo citado, o que vimos foi o repasse de informações sobre a música popular brasileira, sem nenhum aprofundamento. Quanto a valorização do sentido da música também não foi explorado para atingir a meta registrada. A esse respeito, as letras das músicas poderiam ter sido mais exploradas com objetivos de formar atitudes, sentimentos e valores, mas praticamente não foi explorada neste sentido. (As músicas selecionadas pelas professoras foram: Marinheiro, A barata mentirosa e um pout-pourri com músicas juninas)

---

Com relação ao incentivo a leitura por prazer, também não percebemos ações que conduzissem a atingir este objetivo. O que vimos foram leituras mecânicas e repetitivas seguidas de questões também mecânicas que não levam o aluno a pensar e refletir para chegar a uma resposta. Com isso, percebemos que não houve nenhuma preocupação em ensinar a ler por prazer. E o mais grave diante disso, é que descobrimos, através de conversas com os próprios alunos, que existem alguns que ainda não estão alfabetizados, portanto, não sabem ler, mas mesmo assim não percebemos preocupação em aproveitar o momento para ensiná-los a ler, já que no plano de aula registrou como objetivo a aprendizagem e o incentivo a leitura por prazer.

Quanto ao objetivo “levar o aluno a compreender e valorizar os tipos de músicas do seu dia-a-dia”, percebemos no desenvolvimento dos procedimentos metodológicos que este também não foi atingido, tendo em vista que a professora observada tentou fazer um resgate das músicas do cotidiano dos alunos, porém faltou uma mediação pedagógica com relação aos conhecimentos da realidade dos alunos já que estes foram falando as músicas do seu dia-a-dia em que as letras não trazem mensagens significativas. Isso fez com que a professora, perdesse o controle da turma, deixando os alunos dançar e cantar sem estabelecer nenhuma mediação á medida que eles cantavam as músicas do seu cotidiano.

Além disso, evidenciamos, no decorrer das observações e análises dos planos de aula, que a exploração de questões gramaticais envolvendo a língua portuguesa como título, versos, total de palavras, versos e rimas foram prioridade nas aulas, não atendendo, pois, as especificidades da turma como, por exemplo, as dificuldades de leitura apresentadas pelos alunos. Outro ponto importante que a música proporciona e o trabalho com os valores e atitudes, porém sentimos que as professores têm dificuldade em desenvolver estas questões em sala de aula, ou seja, questões como estas não foram trabalhadas.

Assim, acreditamos que esses equívocos são consequência da concepção de planejamento que muitos professores têm de que o planejamento serve apenas para atender a questões burocráticas e por isso, há quem diga que a experiência profissional docente é suficiente para ministrar aulas de qualidade. Esses pensamentos negligenciam a importância e função do planejamento, e faz com que o professor se preocupe somente com o conteúdo e desconsidere “a realidade e a herança cultural existente me cada comunidade escolar bem como suas necessidades” (CASTRO, TUCUNDUVA e ARNS, 2010).

Assim, constatando a importância do planejamento na atividade docente, fica claro que o professor necessita planejar e refletir antes, durante e depois sobre sua ação, pensar sobre o que faz, para que tenha o planejamento e o plano de aula como um instrumento facilitador e não regulador das ações pedagógicas.

Para que isso de fato ocorra, é necessário que o professor esteja em permanente investigação e atualização didático-pedagógica, para que o planejar seja uma ação dinâmica, interativa e o plano de aula, sendo um instrumento de trabalho do professor, garanta a objetividade, a funcionalidade, a continuidade, a produtividade e a eficácia das ações planejadas, tornando o ensino produtivo e a aprendizagem garantida.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme vimos, no decorrer deste texto, o planejamento é um processo ativo e dinâmico, que envolve ações diversificadas como: analisar, selecionar, definir, estruturar, organizar e prever. E como tal não deve ser apenas uma mera atividade formal e ritualista que visa simplesmente a elaboração de um plano vazio para satisfazer uma exigência burocrática da escola.

---

De maneira geral, as discussões aqui ressaltadas giram em torno do nosso contato direto com o trabalho dos educadores que atuam nas escolas de forma que pudéssemos perceber como estes se portam diante da tarefa de elaborar e executar o planejamento de suas aulas.

Diante disso, enfatizamos em nosso trabalho, questões como: o que é planejamento? Porque e para que planejamos? Como planejamos? Além disso, procuramos mostrar a importância e a necessidade do planejamento para a organização e realização da atividade docente.

Por fim fizemos análise das aulas observadas e dos planos de aulas das professoras, para entendermos como as mesmas utilizam operacionalizam o planejamento. E a partir dessas constatações foi possível então definir prioridades e metas para ajudá-las no aperfeiçoamento da sua prática, assumindo uma atitude reflexiva em relação ao seu ensino.

As reflexões sistematizadas nesse texto apresentam um caráter inconcluso, uma vez que a pesquisa e encontra-se em processo. Mas, esperamos que possamos consolidar novos saberes sobre os processos identitários e de construção de saberes, e nesse sentido colaborar para a valorização da decência enquanto mediação para superação do fracasso escolar.

Disso tudo, concluímos que o planejamento é um conjunto de ações coordenadas, que necessita ser recuperado e reforçado no trabalho dos professores, considerando-o como um instrumento teórico, metodológico que auxilia a atividade docente como meio de evitar improvisações.

Em fim, ficou evidente que, é preciso que a tarefa de planejar desenvolva nos professores a capacidade e necessidade de investigar a própria atividade, para a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes num processo contínuo de construção de sua identidade como professor comprometido realmente com a melhoria do ensino nas escolas.

## REFERÊNCIAS

CASTRO, Patrícia Aparecida Pereira Penkal de; TUCUNDUVA Cristiane Costa; ARNS, Elaine Mandelli. A importância do planejamento das aulas para organização do trabalho do professor em sua prática docente. Disponível em <<http://www.itconline.com.br/content/planejamento-do-professor.pdf>>. Acesso em 17 de Setembro de 2010.

FUSARI, José Cerchi. O Planejamento do Trabalho Pedagógico: Algumas Indagações e Tentativas de Respostas. Disponível em [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_08\\_p044-053\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p044-053_c.pdf). Acesso em 17 de setembro de 2010.

GANDIN, Danilo; CRUZ, Carlos Henrique Carrilho. Planejamento na sala de aula. 9. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009

HAITD, Regina Célia Cazaux. Curso de Didática Geral. 6. ed. São Paulo: Ática, 2002

---

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1992.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e; CHADWICK, Clifton. Como elaborar um plano de aula. In: \_\_\_\_\_. Aprender e ensinar. 8. Ed. Belo Horizonte: Alfa Educativa Ltda, 2007.

PADILHA, Paulo Roberto. Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RODRIGUES, Maria Benadette Castro. Planejamento em busca de caminhos. In: XAVIER, Luisa M. et al. Porto Alegre: Mediação, 2000

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 7.ed. São Paulo: Liberdad, 2000.

---

## ANEXO

### TRABALHOS:

1. A escola na construção da cidadania;
2. A influência do currículo na formação do professor;
3. A relação de problemas com propostas metodológicas para o ensino da matemática;
4. Alfabetização, uma abordagem freiriana;
5. Ana Maria machado: uma abordagem meio ao contrário;
6. Musicando a geografia:unindo teoria e metodologia para transformar o ensino e aprendizagem;
7. A mobilidade dos vocabulários, uma abordagem do ensino das classes gramaticais;
8. Educação infantil: discussões sobre a importância do brincar no processo de aprendizagem;
9. A prática da leitura lúdica na formação do leitor no texto diário;
10. Fórum de educação;
11. Processo de alfabetização: um momento de escrita espontânea;
12. A elaboração de algoritmos e resolução de problemas em matemática: contribuições recíprocas;
13. As construções da psicologia no contexto escolar; reflexão a cerca das práticas adotadas...;
14. Programa de educação tutorial nos cursos de pedagogia;
15. Fontes de poluição espelho d'água;
16. Gestão escolar e os novos paradigmas da educação;
17. Análise comparativa da percepção dos acadêmicos de fisioterapia quanto a humanização da saúde no âmbito hospitalar;
18. Enfrentando desafios: a formação docente nos paradigmas educacionais do século XXI;
19. As contribuições da psicologia no contexto escolar: reflexões a cerca das práticas adotada em um colégio particular do município de natal/RN.

### OBSERVAÇÃO:

Em consequência dos trabalhos terem sido salvos em PDF, não foi possível salvar esta relação no Word. E assim deixar os mesmos anexo nos anais.