

LES

ISSN 1518-0743 (impressa)
ISSN 2526-8449 (eletrônica)

UFPI/CCE/PPGED

LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

Revista LES

do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI

Ano 23 | n. 38 | jan./abr. | 2018



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





UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ | UFPI

Reitor | José Arimatéia Dantas Lopes
Vice-Reitora | Nadir do Nascimento Nogueira
Pró-Reitor de Pesquisa | João Xavier da Cruz Neto
Pró-Reitora de Pós-Graduação | Regina Lúcia Ferreira Gomes
Superintendente de Comunicação Social | Jacqueline Lima Dourado
Diretor da EDUFPI | Ricardo Alaggio Ribeiro

CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO | *CAMPUS* MINISTRO PETRÔNIO PORTELA

Diretor | Luis Carlos Sales
Vice-Diretora | Zozilena de Fátima Fróz Costa

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Coordenadora | Maria da Glória Moura de Carvalho
Vice-Coordenadora | Ana Valéria Marques Fortes Lustosa

Editora | Neide Cavalcante Guedes
Editoras Adjuntas | Maria da Glória Carvalho Moura
Maria da Glória Soares Barbosa Lima

COMITÊ EDITORIAL

Ademir Damásio | Universidade do Extremo Sul Catarinense
Antonio de Pádua Carvalho Lopes | Universidade Federal do Piauí
Antônio Gomes Alves Ferreira | Universidade de Coimbra –Portugal
Antonio Manuel Seixas Sampaio Nóvoa | Universidade de Lisboa
Ademir José Rosso | Universidade Estadual de Ponta Grossa
Ana Valéria Marques Fortes Lustosa | Universidade Federal do Piauí
Anna Maria Piussi | Università di Verona | Itália
Antônia Edna Brito | Universidade Federal do Piauí
Diomar das Graças Motta | Universidade Federal do Maranhão
Jefferson Mainardes | Universidade Estadual de Ponta Grossa
Júlio Emílio Diniz-Pereira | Universidade Federal de Minas Gerais
Luiz Botelho Albuquerque | Universidade Federal do Ceará
Manoel Oriosvaldo de Moura | Universidade de São Paulo
Maria Cecília Cortez Christiano de Souza | Universidade de São Paulo
Maria Jurací Maia Cavalcante | Universidade Federal do Ceará
Maria Luiza Sussekind | Universidade Federal do Rio de Janeiro
Maria Salomilde Ferreira | Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Maria Teresa Ribeiro Pessoa | Universidade de Coimbra | Portugal
Maria Vilani Cosme de Carvalho | Universidade Federal do Piauí
Marília Pinto de Carvalho | Universidade de São Paulo
Mariná Holzmann Ribas | Universidade Estadual de Ponta Grossa
Nicolas Davies | Universidade Federal Fluminense
Stella Maris Bortoni Ricardo | Universidade de Brasília
Vera Maria Fidal Peroni | Universidade Federal do Rio Grande do Sul

ENDEREÇO PARA CONTATO

Universidade Federal do Piauí
Centro de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Revista “Linguagens, Educação e Sociedade”
Campus Min. Petrônio Portela – Ininga
64.049-550 – Teresina – Piauí – Fone (86) 3237-1214
E-mail: revistales.ppped@ufpi.edu.br
www.ojs.ufpi.br
Web: <<http://www.ufpi.br>>
Versão eletrônica: <<http://www.ufpi.br/ppged.>>

UFPI/CCE

LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

LES

Revista do

Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI

ISSN 1518-0743 | ano 23 | n. 38 | jan./abr. | 2018

<http://dx.doi.org/10.26694/15180743.2018.2338p531>

LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE – ISSN -1518-0743, Ano 23, n. 38, jan./abr. 2018.

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

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

Versão on-line: <http://www.ufpi.br/ppged>

Projeto Gráfico/Capa/Diagramação	Carlos Alberto A. Dantas
Revisora do Idioma Inglês	Renata Cristina da Cunha
Instruções para os colaboradores/autores	Vide final da revista
Pede-se permuta	We ask for exchange

Linguagens, Educação e Sociedade: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI/Universidade Federal do Piauí/Centro de Ciências da Educação, ano 23, n. 38 (2018) – Teresina: Ed. UFPI, 2018 – 531p.

Desde 1996

Periodicidade quadrimestral
(jan./abr. 2018)

ISSN 1518-0743 (IMPRESSA)
ISSN 2526-8449 (ELETRÔNICA)

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

Tiragem: 500

Indexada em/ Indexed in:

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

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

DIADORIM – Diretório de Políticas de Acesso Aberto das Revistas Científicas Brasileiras.

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

LATINDEX – Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal.

PORTAL LivRE! – Ministério da Ciência e Tecnologia.

Portal de Periódicos da CAPES



Editorial | 9

Artigos

A DOCÊNCIA NO ENSINO MÉDIO: UMA REFLEXÃO SOBRE OS PARADIGMAS INOVADORES | 21

Flávia Leal King Baleche

Líliam Maria Born Martinelli

Marilda Aparecida Behrens

NECESSIDADES FORMATIVAS E FORMAÇÃO CONTINUADA: UM ESTUDO A PARTIR DO COTIDIANO DA ESCOLA | 52

Júlia da Silva Rigo

Heloisa Raimunda Herneck

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE LEITORES EM EJA: SABERES NECESSÁRIOS PARA A PRÁTICA DOCENTE | 80

Rosely de Oliveira Macário

Luiz Antônio Gomes Senna

OS "CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS" NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: DO POSITIVISMO ÀS INVENÇÕES COTIDIANAS | 110

Marina de Oliveira Delmondes

Tamili Mardegan da Silva

O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO (PME) NO MUNICÍPIO DE BELTERRA/PA: PERCEPÇÃO DA EQUIPE GESTORA | 151

Líliam Travassos Sousa

Maria Líliam Imbiriba Sousa Colares

A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO: RETROCESSOS E INTENCIONALIDADE DA CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO: RETROCESSOS E INTENCIONALIDADES | 186

Maria José Pires Barros Cardozo

Francisca das Chagas Silva Lima

PROGRAMA NACIONAL DE ACESSO AO ENSINO TÉCNICO E EMPREGO (PRONATEC) EM MATO GROSSO DO SUL (2011-2015) | 216

Valdivina Alves Ferreira

Celeida Maria Costa de Souza e Silva

Arão Davi Oliveira

A TRANSIÇÃO DE ESTUDANTE A PROFESSOR UNIVERSITÁRIO | 249

Nadiane Feldkercher

A ABORDAGEM DO DIREITO ALTERNATIVO NO ENSINO JURÍDICO: UMA POSSIBILIDADE DE SUPERAÇÃO DO CURRÍCULO BASEADO NO PARADIGMA DO POSITIVISMO NORMATIVISTA | 280

Joelma Boaventura da Silva

José Marcelo Matos de Almeida Filho

CIÊNCIA E FÉ: UMA ABORDAGEM MULTICULTURAL NAS AULAS DE FÍSICA | 312

Francimar Martins Teixeira

Micaías Andrade Rodrigues

MULHERES EDUCADORAS DO CARIRI CEARENSE NO FOMENTO À INCLUSÃO (1970-1990) | 355

Tânia Maria Rodrigues Lopes

Lia Machado Fiuza Fialho

Charliton José dos Santos Machado

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, A PRÁTICA DE ESPORTES DE AVENTURA E A NOÇÃO DE RISCO CALCULADO | 383

Marcelo Paraíso Alves

Maria da Conceição Vinciprova Fonseca

Cassio Martins

O XADREZ: ENTRE O JOGO, OS CASTELOS E A VIDA REAL | 426

Ana Paula Nunes Stoll

Adriana Pineda Robayo

Vera Lucia Felicetti

A PRODUÇÃO DO SABER DOCENTE NA GESTÃO DA CLASSE: NARRATIVAS DE PROFESSORES NA FORMAÇÃO INICIAL | 451

Chryсна Gabriella Pereira Morais

Edinaldo Medeiros Carmo

SABERES DOCENTES MOBILIZADOS POR DOIS PROFESSORES QUE PASSARAM POR UM PROGRAMA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA | 492

Fernanda Lahtermaher Oliveira

Giseli Barreto da Cruz

INSTRUÇÕES PARA O ENVIO DE TRABALHOS. NORMAS PARA COLABORAÇÕES | 521**FORMULÁRIO DE PERMUTA | 530****ASSINATURA | 531**

Editorial | 9

Articles

TEACHING AT HIGH SCHOOL: A REFLECTION ON INNOVATIVE PARADIGMS | 21

Flávia Leal King Baleche

Líliam Maria Born Martinelli

Marilda Aparecida Behrens

TRAINING NEEDS AND TEACHERS' CONTINUING EDUCATION: A STUDY ABOUT THE SCHOOL DAILY ROUTINE | 52

Júlia da Silva Rigo

Heloisa Raimunda Herneck

REFLECTIONS ON READERS FORMATION IN ADULTS EDUCATION: NECESSARY KNOWLEDGE FOR TEACHERS EDUCATION | 80

Rosely de Oliveira Macário

Luiz Antônio Gomes Senna

THE "FIELDS OF EXPERIENCES" IN COMUM CURRICULAR BASIS: FROM POSITIVISM TO DAILY INVENTIONS | 110

Marina de Oliveira Delmondes

Tamili Mardegan da Silva

THE PROGRAM "MAIS EDUCAÇÃO" IN THE CITY OF BELTERRA/PA: THE MANAGEMENT TEAM PERCEPTION | 151

Líliam Travassos Sousa

Maria Líliam Imbiriba Sousa Colares

SECONDARY EDUCATION COUNTERREFORM: REGRESSION AND INTENTIONALITIES | 186

Maria José Pires Barros Cardozo

Francisca das Chagas Silva Lima

THE NATIONAL PROGRAM OF ACCESS TO TECHNICAL EDUCATION AND EMPLOYMENT (PRONATEC) IN MATO GROSSO DO SUL (2011-2015) | 216

Valdivina Alves Ferreira

Celeida Maria Costa de Souza e Silva

Arão Davi Oliveira

THE TRANSITION FROM STUDENT TO PROFESSOR | 249

Nadiane Feldkercher

THE APPROACH OF ALTERNATIVE LAW IN THE LEGAL EDUCATION: A POSSIBILITY OF OVERCOMING THE CURRICULUM BASED ON THE NORMATIVIST POSITIVISM PARADIGM | 280

Joelma Boaventura da Silva

José Marcelo Matos de Almeida Filho

SCIENCE AND FAITH: A MULTICULTURAL APPROACH IN PHYSICS CLASS | 312

Francimar Martins Teixeira

Micaías Andrade Rodrigues

WOMEN EDUCATORS OF CARIRI CEARENSE IN THE PROMOTION OF INCLUSION (1970-1990) | 355

Tânia Maria Rodrigues Lopes

Lia Machado Fiuza Fialho

Charliton José dos Santos Machado

PHYSICAL EDUCATION AT SCHOOL, THE PRACTICE OF SPORTS OF ADVENTURE AND THE NOTION OF CALCULATED RISK | 383

Marcelo Paraíso Alves

Maria da Conceição Vinciprova Fonseca

Cassio Martins

CHESS: BETWEEN THE GAME, THE CASTLES AND REAL LIFE | 426

Ana Paula Nunes Stoll

Adriana Pineda Robayo

Vera Lucia Felicetti

THE PRODUCTION OF TEACHING KNOWLEDGE IN CLASS MANAGEMENT: TEACHER NARRATIVES IN INITIAL TRAINING | 451

Chryсна Gabriella Pereira Morais

Edinaldo Medeiros Carmo

TEACHING KNOWLEDGE PRODUCED BY TWO TEACHERS WHO HAVE BEEN THROUGH A TEACHING INSERTION PROGRAM | 492

Fernanda Lahtermaher Oliveira

Giseli Barreto da Cruz

SUBMISSION INSTRUCTIONS. RULES FOR COLLABORATION | 521***EXCHANGE | 530******SIGNATURE | 531***

Editorial

Neide Cavalcante Guedes

A Revista Linguagens, Educação e Sociedade, periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação-CCE/UFPI, que tem como missão difundir a produção científica e interagir com a comunidade acadêmica, como possibilidade de contribuir com a constituição de redes de pesquisa, oferece a sua edição nº 38, que reúne artigos com uma diversidade de temas mas que convergem para as questões voltadas para o campo da educação.

A presente edição conta com 15 artigos que são frutos de estudos e pesquisas que aprofundam discussões em torno das seguintes temáticas: **Docência; Formação; Saberes; Gestão, Ensino e Políticas Educacionais.**

O artigo **“A docência no ensino médio: uma reflexão sobre os paradigmas inovadores”** as autoras Flávia Leal King Baleche, Líliam Maria Born Martinelli, Marilda Aparecida Behrens trazem reflexões sobre a prática pedagógica, desenvolvida junto ao grupo de pesquisa PEFOP – Paradigmas Educacionais e Formação de Professores, de um Programa de Doutorado em Educação, tendo como foco as abordagens do paradigma conservador e investigação acerca dos chamados paradigmas inovadores. As autoras concluem enfatizando que o estudo contribuiu com as discussões sobre a qualificação do profissional da educação situando a carreira docente e sua formação, a partir de uma perspectiva teórica que se assenta nos pressupostos do paradigma inovador.

“Necessidades formativas e formação continuada: um estudo a partir do cotidiano da escola” de Júlia da Silva Rigo e Heloisa Rai-

munda Hernecktem como foco os estudos sobre a formação e as práticas dos professores do ensino fundamental diante as questões do cotidiano escolar. O estudo foi desenvolvido em duas etapas: a primeira contou com a aplicação de um questionário, com o objetivo de identificar o perfil dos docentes e sobre as dificuldades de ensino e de aprendizagem; na segunda etapa foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os professores, com a finalidade de aproximar de seu cotidiano e de aprofundar as temáticas do questionário. As autoras chamam a atenção para a necessidade de se pensar uma política de formação continuada que se proponha a contribuir com/para o trabalho do professor deve levar em conta os saberes/fazer docentes com um projeto de desenvolvimento que esteja inserido em um contexto mais amplo de desenvolvimento organizacional e curricular, considerando que tratar a formação de professores a partir de investigações e reflexões do cotidiano é reconhecer-los como sujeitos de conhecimentos que ao longo de sua trajetória tecem redes em múltiplos contextos.

No artigo intitulado **“Reflexões sobre a formação de leitores em EJA: saberes necessários para a prática docente”** Rosely de Oliveira Macário e Luiz Antônio Gomes Senna fazem uma reflexão sobre a ação docente em turmas de séries iniciais de Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos, no que diz respeito ao campo da formação de leitores, chamando a atenção para a necessidade da aproximação entre o conteúdo da formação docente e o aluno real existente na sala de aula, caracterizado pela diversidade, o qual ocorre à escola tendo como motivação o desejo de desenvolver as competências leitoras exigidas pela sociedade contemporânea.

Marina de Oliveira Delmondes e Tamili Mardegan da Silva em **“Os “campos de experiências” na Base Nacional Comum Curricular: do positivismo às invenções cotidianas”** analisam o conceito

de experiência da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), contido no item “Campos de experiências”, na etapa da educação infantil. É um estudo que contribui para se explorar o currículo como experiências inventivas cotidianas, que acontecem entre regulações e escapes dos documentos oficiais prescritivos e, portanto, norteadores. As autoras concluem reafirmando que ao compreender o cotidiano como o que acontece no dia a dia, a intenção é deixar florescer os deslizes, escapes, burlas, as transgressões e invenções docentes e discentes que tecem uma experiência na educação infantil que irrompe com os limites fronteiriços do conhecimento, não o considerando apenas como aquele que está nos documentos prescritivos, mas se deixando metamorfosear em outros currículos possíveis.

No artigo **“O Programa Mais Educação (PME) no município de Belterra/PA: percepção da equipe gestora”** as autoras Lilia Travassos Sousa e Maria Lilia Imbiriba Sousa Colares analisam a implementação do Programa Mais Educação (PME) na perspectiva da equipe gestora de uma escola municipal de Belterra/PA. Chamam a atenção para o fato de que a Educação Integral apresenta-se como uma alternativa para uma educação diferenciada, favorecendo o processo de ensino-aprendizagem, haja vista que é um direito constitucional, com amparo legal no artigo 205 da Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB nº 9.394/96 em seu artigo 2º, que responsabilizam o Estado e a família na promoção do pleno desenvolvimento do aluno, em sua preparação para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. As autoras concluem reafirmando que a construção da educação integral não depende somente da escola e de programas como o PME, mas necessita efetivamente da colaboração de todos para a reconfiguração do papel escolar associando-o a sua comunidade

por meio de práticas integradoras, que dialoguem com os outros tempos de formação humana.

No artigo “**A contrarreforma do ensino médio: retrocessos e intencionalidades**”, Maria José Pires Barros Cardozo e Francisca das Chagas Silva Lima apresentam algumas reflexões acerca da atual reforma do ensino médio no Brasil, chamando a atenção para o fato de que o estudo da atual contrarreforma do ensino médio remete-se às três funções clássicas atribuídas a esta última etapa da educação básica: propedêutica (aprendizagem prévia de uma matéria ou disciplina), profissionalizante (habilidades para o exercício de atividades produtivas) e formativa (desenvolvimento intelectual, afetivo, físico, moral e social). As autoras concluem afirmando que a contrarreforma do ensino médio irá reforçar a fragmentação e a dualidade que marcam historicamente essa etapa de ensino, conforme explicita Saviani (1989, p. 13) “a fragmentação existente no processo educacional é a própria expressão da apropriação desigual da produção material existente” e reforçando a compreensão de que essa contrarreforma não tem nada de novo, uma vez que a sua implementação irá aprofundar a divisão entre os alunos que terão um ensino médio propedêutico e aqueles que frequentarão cursos técnicos de baixa qualidade, ou que optarão por itinerários formativos impostos pelo sistema ou escolas, tal como ocorreu com a reforma realizada em 1971 com a Lei 5.692.

Em “**Programa Nacional de acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) em Mato Grosso do Sul (2011-2015)**” os autores Valdivina Alves Ferreira, Celeida Maria Costa de Souza e Silva e Arão Davi Oliveira apresentam os resultados da política do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) em Mato Grosso do Sul, focalizando a sua relação com o ingresso e permanência de alunos matriculados na modalidade da educação

profissional e no ensino médio integrado no período de 2011 a 2015. O PRONATEC é um programa de financiamento da educação profissional lançado em 2011, no governo Dilma Rousseff (2011-2014), sob a Lei nº12.513/2011 com o objetivo de expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica no país.

O Artigo **“A transição de estudante a professor universitário”**, de autoria de Nadiane Feldkercher investigou o processo de transição de estudante a professor universitário, dentro da perspectiva da iniciação à docência, enfatizando a sequência formativa desses docentes, as sensações do trânsito entre a condição de estudante e a de professor e alguns desafios da iniciação à docência. Chama a atenção, ainda, para o fato de que as experiências iniciais de ensino desses professores foram marcadas pelo medo, nervosismo e ansiedade provindos de distintas ordens: da insegurança ante seu novo papel, do acolhimento por parte dos alunos, da nova vida (cidade, instituição, amigos, colegas), das novas responsabilidades profissionais e conclui afirmando entender que esse processo de transição exige aprendizagens, superação de tensões, enfrentamento das inseguranças e equilíbrio pessoal e profissional por parte do iniciante na carreira docente.

Joelma Boaventura da Silva e José Marcelo Matos de Almeida Filho no artigo **“A abordagem do Direito alternativo no ensino jurídico: uma possibilidade de superação do currículo baseado no paradigma do positivismo normativista”** propõem verificou se o ensino do Direito Alternativo pode ser uma possibilidade para o rompimento com o modelo de currículo baseado no paradigma do Positivismo Normativista, que, atualmente, predomina no ensino jurídico a partir a caracterização do Direito Alternativo, passando pela discussão sobre o esgotamento do modelo de currículo pre-

dominante nos cursos de graduação em Direito na atualidade. Os autores finalizam o texto afirmando ser importante considerar que a abordagem do Direito Alternativo no ensino jurídico pode ser um importante instrumento para a formação crítica e humanitária dos profissionais do Direito, pois é necessário oferecer a estes últimos o conhecimento de correntes do pensamento opostas ao Positivismo Normativista dominante, que apresenta claros sinais de esgotamento e insuficiência enquanto modelo fundamentador da ciência do Direito e que é possível vislumbrar nesta abordagem um instrumento na busca pela concretização de um ensino jurídico que oportunize a formação de profissionais com maior autonomia intelectual e mais afinados com as exigências sociais.

No artigo **“Ciência e fé: uma abordagem multicultural nas aulas e física”** os autores Francimar Martins Teixeira e Micaías Andrade Rodrigues apresentam o relato de uma prática pedagógica envolvendo licenciandos em Física, na qual houve a oportunidade de se identificar as formas distintas que ciência e religião têm de obter e justificar conhecimentos. Os autores criaram um contexto onde o episódio bíblico da queda da muralha de Jericó foi colocado em análise, à luz de conhecimentos científicos, questionando-se acerca da possibilidade de tal evento ter acontecido devido aos fatores apontados na Bíblia. Para os autores os resultados demonstram que os licenciandos souberam transpor os conhecimentos adquiridos e utilizá-los em outros contextos, isto é: utilizar os conhecimentos escolares adquiridos na área de física para explicar algo real, superando a visão mecânica e acrítica a qual normalmente estão vinculados e concluem afirmando que o aspecto positivo da prática pedagógica foi a vivência da natureza de produção dos conhecimentos científicos sem colocar a ciência como um modo superior em relação ao conhecimento religioso.

Os escritos de Tânia Maria Rodrigues Lopes, Lia Machado Fiuza Fialho e Charliton José dos Santos Machado sob o título **“Mulheres educadoras do Cariri cearense no fomento à inclusão (1970-1990)”** trazem como objetivo compreender como se efetivou a participação das educadoras – Maria Zuíla e Silva Moraes; Minerva Diaz de Sá Barreto – na criação dos diversos estabelecimentos para assistir e educar deficientes na região do Cariri. Os autores chamam a atenção para o fato de que pesquisar sobre a História da Educação não se constitui uma tarefa simples por demandar conhecimentos amplos e interdisciplinares, em especial acerca da Educação e da História, na interface com aspectos políticos, econômicos, sociais, culturais, dentre outros. No que concerne a história da educação do Cariri cearense esse campo ainda carece de investigações, em especial, no tocante as histórias de mulheres educadoras que desenvolveram experiências de inclusão de deficientes. Os autores concluem reafirmando que toda pesquisa empreendida tem pontos nevrálgicos e prazerosos. Embebidas desse duplo sentimento, foram tecidas as relações profissionais e pessoais envolvendo biografadas protagonistas do estudo. Um saldo de aprendizado, esperança e ajuda ao próximo marcam, definitivamente, as memórias reconstituídas. Para as autoras, há muito ainda a ser explorado e divulgado sobre Minerva e Zuíla, no que diz respeito às trajetórias de amor ao próximo e de oportunidades de inclusão aos esquecidos por suas deficiências e não se esgotam, pois, as histórias dessas duas mulheres, em especial, sobre o trabalho desenvolvido, mas as experiências desveladas possibilitam outras investigações sobre as biografadas ou acerca da história de mulheres educadoras no Cariri cearense.

O artigo intitulado **“Educação Física escolar, a prática de esportes de aventura e a noção de risco calculado”** os autores Mar-

celo Paraíso Alves, Maria da Conceição Vinciprova Fonseca e Cassio Martins discutem as práticas pedagógicas de Esporte de Aventura implementadas no cotidiano do Instituto Federal do Rio de Janeiro, IFRJ, tendo como foco as normas de segurança e as possibilidades de sensibilização para uma prática corporal realizada a partir das noções do risco calculado. Os autores chamam a atenção no sentido de perceber que os praticantes de Esporte de Aventura aumentam qualitativamente, configurando as chamadas tribos sociais, contribuindo para ressignificação da cultura corporal de movimento e os conteúdos da Educação Física Escolar, e de como a noção de risco se transforma ao longo da história da humanidade, permitindo a reconfiguração do que denominamos risco calculado, o risco controlado a partir das normas e procedimentos.

Em “**O xadrez: entre o jogo, os castelos e a vida real**”, Ana Paula Nunes Stoll, Adriana Pineda Robayo e Vera Lucia Felicetti analisam as implicações do trabalho por projetos de aula no desenvolvimento social e cognitivo das crianças que, na interação significativa com seus pares e com o professor, são capazes de interpretar a realidade, construindo conhecimento e atribuindo significado às suas vivências. Apresenta as experiências interativas, simbólicas e cognitivas vivenciadas pelas crianças no contexto do projeto “*O xadrez: entre o jogo, os castelos e a vida real*” e evidencia sua importância como elemento dinamizador das propostas didáticas dos professores da Educação Infantil.

Chryсна Gabriella Pereira Morais e Edinaldo Medeiros Carmo trazem no artigo “**A produção do saber docente na gestão da classe: narrativas de professores na formação inicial**” a discussão sobre a produção de saberes docentes por licenciandos de Biologia participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) objetivando compreender as implicações dessa

participação na produção de saberes profissionais. Destacam que no debate sobre a formação de professores, aparecem frequentemente argumentos que defendem a existência de um modelo curricular que prioriza o domínio dos conhecimentos específicos da área de atuação do professor, secundarizando as questões didático-pedagógicas. Para os autores discutir os saberes dos professores é lidar com uma proliferação de tipologias que, de certa forma, dificultam a compreensão da noção do “saber”. A análise permitiu considerar também que a escola constitui um espaço privilegiado de produção de saberes docentes. Dentre os diversos aspectos revelados, foi possível notar a percepção dos bolsistas de que a complexidade do ensino demanda a necessidade da apropriação de elementos da cultura escolar, e, nesse sentido, mais do que local de aplicação de saberes científicos, a sala de aula é para o professor *locus* de revisitação de vários saberes, por eles reelaborados e produzidos continuamente.

Fechando esta edição, no artigo “**Saberes docentes mobilizados por dois professores que passaram por um programa de iniciação à docência**”, Fernanda Lahtermaher Oliveira e Giseli Barreto da Cruz apresentam os resultados de pesquisa sobre as contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, na atuação de dois professores da Educação Básica e analisam os saberes docentes mobilizados pelos investigados no seu cotidiano escolar, compreendendo quais estratégias de ensino-aprendizagem se baseiam para ensinar e relacionando-as com suas concepções de ensino. O estudo revelou que a participação no programa proporcionou uma maior segurança em sala de aula; autonomia para buscar novos conhecimentos; estratégias de ensino-aprendizagem desenvolvidas em parceria com os alunos;

pensamento crítico sobre as concepções de ensino e, deste modo, os depoimentos ratificam uma racionalidade, demonstrando que esses professores sabem as razões de suas práticas pedagógicas. Para as autoras a pesquisa contribuiu no sentido de compreender como o PIBID auxiliou a mobilização de saberes por esses dois professores, a sua concepção crítica e humanizada sobre a educação, como apoiam-se nos conhecimentos adquiridos na universidade para ensinar, mas, além disso, demonstra como o programa vem se configurando como um aliado potente na formação de professores.

Desejamos que este número da *Revista Linguagens, Educação e Sociedade*, estimule os debates concernentes ao campo da Educação, propiciando reflexões múltiplas, pois certamente os artigos que o compõem trarão possibilidades infinitas para que o leitor se utilize como melhor lhe prouver.

Artigos

LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE



LES

Revista do

Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI

ISSN 1518-0743 | ano 23 | n. 38 | jan./abr. | 2018

<http://dx.doi.org/10.26694/15180743.2018.2338p531>

A docência no Ensino Médio: uma reflexão sobre os paradigmas inovadores

FLÁVIA LEAL KING BALECHE

Mestre em Engenharia da Produção. Área de Concentração: Mídia e Conhecimento. Ênfase em Tecnologia Educacional, pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

E-mail: flavialealkb@gmail.com.

LÍLIAM MARIA BORN MARTINELLI

Bacharel em Química, Licenciada em Química e Ciências, Mestre em Educação pela PUCPR. Professora do Ensino Superior presencial e à distância. E-mail: liliammartinelli@hotmail.com

MARILDA APARECIDA BEHRENS

Pedagoga Pela UFPR, mestre e doutora em Educação pela PUC/SP, Professora na Graduação em Pedagogia e pós-graduação em Educação, no mestrado e doutorado em Educação da PUC/PR. Lidera dois grupos de pesquisa: Paradigmas Educacionais e Formação de Professores (PEFOP) e Formação Pedagógica de Professores em Diferentes Níveis e Contextos. E-mail: marildaab@gmail.com

RESUMO

Esta pesquisa constitui-se em uma reflexão e pesquisa sobre a prática pedagógica, desenvolvida junto ao grupo de pesquisa PEFOP – Paradigmas Educacionais e Formação de Professores, de um Programa de Doutorado em Educação. Compõem o grupo, professores, mestrandos e doutorandos, totalizando oito pesquisadores de áreas afins da temática Paradigmas Educacionais na Prática Pedagógica. Objetiva-se contribuir para a formação docente a partir do estudo das influências da conjuntura paradigmática na atuação dos professores do ensino médio. Considera-se como elemento problematizador a transição paradigmática, na qual a docência se revela, entre o paradigma dominante e o emergente. Percebe-se forte presença das abordagens conservadoras na prática educacional. O estudo de referenciais teóricos teve como foco as abordagens do paradigma conservador e investigação acerca dos chamados paradigmas inovadores, apoiando-se na reflexão de autores como Behrens (2013); Capra (1996); Libâneo (2010); Moraes (2011) e Santos (2005). Adotou-se uma abordagem qualitativa, tomando a pesquisa-ação como perspectiva para a discussão sobre alguns princípios que orientam a docência do ensino médio atualmente, por meio da participação de estudantes de cinco turmas do ensino médio de um colégio estadual da cidade de Curitiba-PR. Em uma proposta de intervenção,

foram colhidas informações acerca dos fundamentos que caracterizam uma aula que promove a aprendizagem. O estudo e reflexão sobre a realidade vivenciada pelas autoras, permite inferir que é crucial aos professores conhecerem as bases teóricas que permeiam o contexto da chamada crise paradigmática, a fim de se apropriarem destas discussões e refletirem sobre suas opções metodológicas, em um permanente processo formativo.

Palavras-chave: Paradigma. Professor. Ensino médio. Formação.

Teaching at High School: a reflection on innovative paradigms

ABSTRACT

This study is a reflection and a research about pedagogical practices, developed by the doctorate program research group named Educational paradigms and teachers' training, which is composed by the program professors and students, summing up eight researchers from areas related to pedagogical practice educational paradigms. The paper objective is to contribute to teacher's education considering the study of the paradigmatic conjuncture influences in high school teachers' practice. The paradigmatic transition constitutes the research problem in which teaching is revealed between the dominant and emergent paradigms. The strong presence of conservative approaches in educational practices is observed. The focus of the theoretical references relies on the conservative paradigm approach and on the investigation of the innovative paradigms, supported by the reflections of some authors as Behrens (2013); Capra (1996); Libâneo (2010); Moraes (2011) and Santos (2005). An action research, with qualitative approach, was adopted to discuss some principles that guide high school teaching nowadays. Students of five public high school classes of the city of Curitiba-PR participated of the research. Information about the fundamentals that characterized a class that promotes learning were gathered for the research interventive proposal. The study and the reflection of the reality experienced by the authors demonstrate that it is crucial to teachers know the theoretical bases which permeates the context of the paradigmatic

crisis in order to be part of these discussions and to think about their methodological options, in a permanent educational process.

Keywords: Paradigm. Teacher. High school. Education.

La docencia en la Enseñanza Medio: una reflexión sobre los paradigmas innovadores

RESUMEN

Esta investigación se constituye en una reflexión e investigación sobre la práctica pedagógica, desarrollada junto al grupo de investigación PEFOP – *Paradigmas Educacionais e Formação de Professores*, de un Programa de Doctorado en Educación. Compone el grupo, profesores, estudiantes de maestría y de doctorado, totalizando ocho investigadores de áreas afines de la temática Paradigmas Educativos en la Práctica Pedagógica. Se pretende contribuir a la formación docente a partir del estudio de las influencias de la coyuntura paradigmática en la actuación de los profesores de la enseñanza media. Se plantea como problema la transición paradigmática, en la cual la docencia se revela, entre el paradigma dominante y el emergente. Se percibe una fuerte presencia de los enfoques conservadores en la práctica educativa. El estudio de referencias teóricas tuvo como foco los enfoques del paradigma conservador e investigación acerca de los llamados paradigmas innovadores, apoyándose en la reflexión de autores como Behrens (2013); Capra (1996); Libâneo (2010); Moraes (2011) y Santos (2005). Se adoptó un abordaje cualitativo, tomando la investigación-acción como perspectiva para la discusión sobre algunos principios que orientan la docencia de la enseñanza media actualmente, por medio de la participación de estudiantes de cinco grupos de la enseñanza media de un colegio estadual de la ciudad de Curitiba-PR. En una propuesta de intervención, se recogieron informaciones sobre los fundamentos que caracterizan una clase que promueve el aprendizaje. El estudio y reflexión sobre la realidad experimentada por las autoras, permite inferir que es crucial para los profesores conocer las bases teóricas que permean el contexto de la llamada crisis paradigmática, para apropiarse de estas discusiones y reflexionar sobre sus opciones metodológicas, en un permanente proceso formativo.

Palabras-clave: profesor, enseñanza media, formación

Introdução

Artigos científicos ao tratarem do contexto educacional, comumente lançam holofotes sobre temáticas desafiantes, muitas vezes abordando problemáticas há muito arraigadas ao ensino, mas que por sua natureza, não se encontram esgotadas de argumentos explicativos.

Entre as temáticas cujas reflexões têm-se mostrado ainda insuficientes, ou então em constante mudança, está a docência em suas muitas instâncias. O papel do professor em sala, a sua forma de agir, assim como a sua formação, nas décadas iniciais do século XXI, têm sido alvo de muitos questionamentos em função da evidente mudança de contexto devido ao gigantesco desenvolvimento da tecnologia da comunicação.

É recorrente a ideia de que tanto na escola como na ação do professor espera-se a inovação. Por outro lado, há uma grande dúvida ainda a respeito do que se pode entender como renovação.

Os recursos tecnológicos da atualidade, embora tenham favorecido grandemente a comunicação, não são garantia de inovação pedagógica, visto que, é possível observar práticas lineares na apresentação de conteúdos disciplinares, alternando-se somente o recurso expositivo do quadro de giz para as lousas brancas, algumas vezes digitais, ou em apresentação de slides, por exemplo. Uma visão conservadora que mantém a fragmentação do conhecimento ainda muito marcante na prática educacional, dificulta a incorporação de estratégias para o ensino que superem a organização cartesiana.

Como pesquisadora do assunto, Moraes (2007) explicita que há uma percepção, não exclusiva dos profissionais da educação, de que vivemos uma época de mudanças aceleradas nas relações entre

as pessoas e destas com o conhecimento. Mesmo assim, as práticas docentes, de maneira geral, continuam reproduzindo uma forma de organização e sistemática que muito se assemelha com uma prática que mantém os pressupostos do sistema tradicional e tecnicista. O docente tem levado para a sala de aula formas de ensinar e expectativas diante do aprender, compatíveis com as que foi submetido, como aluno, em seu período de escolarização elementar.

Considerado dentro deste universo em que as práticas conservadoras se fazem presentes, necessita de estudos que contribuam para a reflexão acerca de seu ofício, no sentido de que, como profissional, possa encontrar caminhos que revelem reais possibilidades para superação consciente de um paradigma em favor de outro.

Diante deste contexto, o presente artigo trata desta problemática, relacionado-a à prática dos professores do ensino médio. Além das contradições que envolvem especificamente a formação e atuação docente, outras se somam a elas, como a caracterização dos estudantes deste segmento. Adolescentes brasileiros que, na atualidade, embora encontrem uma realidade de melhoria no acesso ao ensino médio, não vivenciam a universalização das condições de permanência e nem têm a garantia da qualidade do ensino.

Resultados de uma pesquisa internacional realizada pela UNICEF (2014), em vinte e quatro países, revelam que apesar de alguma melhora nos indicadores de acesso e permanência, os adolescentes ainda enfrentam dificuldades e desafios para permanecer até o final da educação básica, podendo concluí-la. Sabe-se que a universalização do ensino médio, hoje etapa obrigatória pela Emenda Constitucional nº 59 (2009), é uma das tarefas que as políticas públicas devem priorizar. Dados atuais revelam a dimensão do desafio enfrentado diante das metas previstas para o ensino

médio. No país cerca de 2,5 milhões de crianças e jovens de 4 a 17 anos estão fora da escola e desses, aproximadamente 1,5 milhão correspondem a jovens de 15 a 17 anos que deveriam estar cursando o ensino médio.¹

Em pesquisa sobre o currículo para licenciaturas de disciplinas da Educação Básica, especialmente as que são contempladas nos currículos do ensino médio, Gatti (2010) afirma que a organização curricular dos cursos, revela frágil formação para o exercício do magistério na educação básica. A autora registra aspectos muito relevantes que merecem ser descritos aqui. A maioria dos ementários não revelou articulação entre os conteúdos da área disciplinar e os referentes à formação pedagógica. Identificou-se ausência de estudos relacionados ao uso de tecnologias no ensino, além do reduzido número de disciplinas que abordam aspectos teóricos na área da educação, e que favorecem a formação para a docência como, Didática, Filosofia da Educação, Psicologia da Educação, entre outras.

Sem desconsiderar os elementos expostos anteriormente, relativos à temática, busca-se neste artigo refletir sobre a formação e atuação dos professores do ensino médio, a partir de pressupostos teóricos colocados em debate sobre os paradigmas conservadores e os chamados inovadores (BEHRENS, 2013; MORAES, 2011; KUENZER, 2011; SANTOS, 2005). Dentre alguns questionamentos que instigam a investigação em pauta, privilegiou-se a partir do estudo teórico, analisar a prática docente, a fim de verificar a existência de sinais que apontem a presença do paradigma inovador na atuação dos professores do ensino médio.

¹ Dados referentes ao acompanhamento das metas do Plano Nacional da Educação em vigência desde 2014, com previsão de dez anos, até 2024. Disponível em <<http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/3-ensino-medio>>. Acesso em 10 jun. 2017.

Para que o presente artigo obtenha êxito em apresentar um conjunto de ideias que possibilitem a compreensão da realidade tratada e sua articulação com os estudos teóricos já existentes, optou-se por organizá-lo da seguinte forma: inicialmente serão abordados alguns aspectos da metodologia de pesquisa adotada; na sequência serão apresentados os aspectos teóricos relacionados ao Paradigma Newtoniano-Cartesiano, suas características e crise; em seguida serão abordados aspectos relativos à docência e formação de professores associados aos dados coletados na vivência desenvolvida junto aos alunos. Por fim, apresentam-se as considerações finais.

Metodologia

A pesquisa-ação foi adotada para o presente estudo como perspectiva metodológica. A pesquisa inicialmente bibliográfica exigiu reflexão constante, checando-se as informações em relação ao conhecimento já adquirido. Este levantamento referencial foi importante a fim de permitir o conhecimento sobre o tema já trabalhados por outros teóricos, apreendendo os conceitos e explorando os aspectos já publicados. A leitura dos materiais selecionados foi decisiva na orientação da redação do trabalho e para a utilização da pesquisa-ação como estratégia de investigação.

A presente pesquisa é fruto do trabalho desenvolvido como integrantes do grupo de pesquisa PEFOP – Paradigmas Educacionais e Formação de Professores, na linha Teoria e Prática na Formação de Professores, de um Programa de Doutorado em Educação de uma universidade de grande porte. O grupo composto por professores, mestrandos e doutorandos, totaliza oito pesquisadores de áreas afins da temática Paradigmas Educacionais na Prática Pedagógica.

O estudo de referenciais teóricos, promovido no referido grupo, teve como foco a revisão da literatura sobre as abordagens do paradigma conservador e investigação acerca dos chamados paradigmas inovadores, apoiando-se na reflexão de autores como Behrens (2013); Capra (1996); Libâneo (2010); Moraes (2011) e Santos (2005). Entre as contribuições deste estudo coletivo para essa pesquisa está a organização de quadros sinópticos, a partir de pesquisa bibliográfica, com os principais pressupostos que caracterizam os paradigmas educacionais pesquisados. Das leituras e discussões iniciais ocorridas no grupo de pesquisa a respeito dos paradigmas dominantes em suas respectivas épocas e suas consequências para a educação resultou, por meio de sínteses, a revisão bibliográfica que subsidia a pesquisa.

Isto colaborou para que cada membro do grupo de pesquisa pudesse analisar as implicações teóricas a luz do seu campo mais próximo de atuação e investigação, estabelecendo relações.

No caso específico das autoras deste texto, ocorreu a análise da realidade vivenciada no ensino médio, por meio da utilização da pesquisa-ação como estratégia metodológica para a realização de uma atividade de intervenção pedagógica com turmas de um colégio estadual em Curitiba-PR. Esta escolha metodológica orientou-se também, por observações de Amado (2013, p.188-189) sobre a investigação desta natureza que entende que:

[...] durante todo o processo há produção do saber, através da reflexão sobre a ação, proporcionado assim, um aumento do conhecimento do ou dos pesquisadores e das pessoas consideradas na situação e contexto investigado. Na realidade, as ligações e interdependências possíveis e o peso maior ou menor que se atribui a cada um dos termos do binômio – investigação e ação – têm

variado grau, dando origem a diferentes modalidades de investigação-ação, umas tendencialmente mais investigativas e outras tendencialmente mais práticas.

Para a concretização desta pesquisa algumas etapas foram seguidas: organização do grupo de pesquisa quanto a seleção das leituras; estudo dos referenciais teóricos pertinentes; elaboração de quadros sinópticos; discussão sobre as atividades e produção de sínteses do grupo; apresentação de análise da pesquisa exploratória estabelecendo relação com o campo de atuação do pesquisador.

Pretende-se que por meio da produção científica, o grupo de pesquisa possa contribuir para a reflexão sobre a temática “Paradigmas Educacionais e Formação de Professores”, no cenário da pesquisa educacional, na formação de docentes e na prática pedagógica.

A estratégia da pesquisa-ação, segundo Thiollent (2011), metodologicamente, articula o agir (aqui no sentido da ação pedagógica) e o conhecer a respeito de problemas concretos identificados em diferentes áreas, incluindo a educacional. Neste caso, conforme o autor, pode-se ampliar o uso efetivo do conhecimento, por meio da pesquisa em situações reais. O encaminhamento desse trabalho, não prevê a elaboração de um plano fechado, mas de atividades a serem desenvolvidas, visando buscar possíveis soluções no grupo participante. Desta forma, se configura em uma investigação que proporciona o diálogo mais próximo com os sujeitos envolvidos no contexto da mesma, vislumbrando alternativas futuras de transformação da realidade.

Paradigmas educacionais

Desde a Antiguidade, da busca do conhecimento sobre o próprio homem ao conhecimento científico, a humanidade percorreu

um longo caminho de questionamentos, advindos de diferentes filósofos e teóricos, cada qual em busca de respostas para perguntas presentes em sua época. Eles tentaram compreender as diferentes facetas do conhecimento, na intenção de explicar a complexa realidade humana.

Na Idade Antiga, filósofos como Tales de Mileto, buscaram o entendimento de como funcionava e de que matéria era feita o Cosmo, tempo chamado de Cosmológico e descrito por Freire (2010). A autora apresenta uma revisão histórica, destacando que nesse período, Heráclito reconhece que no universo nenhuma substância é duradoura, tudo está em movimento, semeando assim o germe do pensamento dialético. Continua explicitando que Pitágoras, por outro lado, encontrou nos números a essência de permanência em todas as coisas, acreditando que havia leis que regiam o cosmos e desta forma, estas prevaleceriam também na educação.

Essa forma de conceber o mundo em termos quantitativos, segundo a mesma autora, levou ao entendimento de que a ordem poderia ser mantida e a harmonia imperaria nas relações humanas, influenciando o desenvolvimento da ciência na busca da exatidão nos fenômenos. Assim, afirma que a retomada dessas ideias na Idade Moderna levou o alcance deste pensamento até a área educacional.

O período que coincide com o aparecimento da Idade Moderna registra, de acordo com Kahhale; Peixoto e Gonçalves (2011) o desenvolvimento das ciências naturais, da Física, da Química, da Biologia e da Astronomia. Contribuindo para a reflexão sobre a produção do conhecimento da época, os autores lembram que:

[...] se essa produção da ciência moderna for considerada em sua relação com pressupostos filosóficos e epistemológicos, vê-se que ela está imbricada com as mudanças na

concepção de mundo, de homem e de conhecimento que representam o surgimento do novo homem e da nova sociedade. [...] a produção nesses séculos é rica construção histórica de um conjunto de ideias prenhe de contradições e possibilidades cujas implicações se fazem sentir até hoje. (KAHHALE; PEIXOTO E GONÇALVES, p.27, 2011)

A preocupação com o conhecimento gerou diferentes entendimentos em cada tempo histórico. Os estudos de Freire (2010) voltam-se a este tema revelando a contribuição da Filosofia desde a Antiguidade, da qual é importante destacar alguns aspectos. Por exemplo, Sócrates e Platão acreditavam que o conhecimento estava dentro do próprio homem, ele seria inato. Caberia à educação trazer à consciência o conhecimento por meio da experiência. Nessa época, afirma a mesma autora, Platão reconhecia as diferenças individuais e a necessidade de oportunidades para todos, entendendo que as classes a que os indivíduos pertenciam seriam resultantes de suas habilidades e não consequência de sua situação econômica.

Com Aristóteles, advém o conceito de tábula rasa, em oposição às ideias inatistas. Nesta perspectiva, ao nascer, o homem não traria consigo nenhum conhecimento, este seria adquirido pela experiência. Reflexões de Gaya (2006) lembram que esta percepção leva ao desenvolvimento futuro do Empirismo que vem a ser sistematizado com John Locke nos séculos XVII e XVIII. Assim, salienta que na hipótese empirista, a consciência humana não pode ter conteúdos advindos da razão, ela retira seus conteúdos exclusivamente da experiência.

Na ordem dos acontecimentos, registra-se o início da Idade Média, que marcou a predominância da filosofia cristã e Deus como o centro de todas as ideias, estando o conhecimento submetido à

fé. Percebe-se com clareza o entendimento predominante na época quando Behrens e Oliari (2007, p.57) lembram que “o conhecimento é visto como graça e iluminação divina. A racionalidade do pensamento é aceita, mas acima dele está a fé”.

As autoras ainda afirmam que a igreja mantém o monopólio da cultura, mas que esta visão Teocêntrica tende a ser superada pela visão Antropocêntrica, cuja forma de pensar focaliza-se no homem, visto como o criador, um ser individual e livre. Com a oposição aos dogmas da igreja e o desenvolvimento da burguesia, com a mudança no modo de produção, na concentração da riqueza, novas necessidades de conhecimento da realidade emergem. Tem início a Idade Moderna, considerada o berço das ciências.

Como ressaltam Freire (2010) e Behrens (2013), na modernidade a quantificação exerceu grande influência no desenvolvimento do conhecimento científico, separando-se mente e matéria, ciência e ética, razão e sentimento, assim como o conhecimento em campos especializados. Esta divisão resultou em uma percepção fragmentada da realidade, visto que, em nome do rigor, da eficácia e da cientificidade, a racionalidade foi exaltada em detrimento da subjetividade, definindo-se o que era importante em termos de conhecimento.

Em relação à educação, Behrens (2013) destaca que os currículos escolares organizaram-se em disciplinas, o que se mantém até hoje na grande maioria das instituições escolares brasileiras. Esta é uma das características do paradigma conservador. Pela sua grande influência na educação, é importante trazer à esta reflexão os seus principais pressupostos, visto que o mesmo se firmou no século XIX, manteve-se no século XX e ainda se faz presente no século XXI. Para tal reflexão, optou-se pelo apoio de Libâneo (2006), Mizukami (1986) e Behrens (2013), apresentando de maneira sintética as características marcantes desta abordagem.

A prática cotidiana dos profissionais da educação revela, implicitamente ou explicitamente, pressupostos teórico-metodológicos que dão o sentido e a tônica impressas em suas ações. Espera-se que o docente faça opções conscientes ao planejar o seu fazer, porém, isso nem sempre acontece, devido a múltiplos fatores. Entre eles, pode-se considerar a utilização de determinados recursos e estratégias de ensino cuja base está na maneira como seu professor do período escolar se comportava ou espelhando-se nos colegas mais velhos, considerados mais experientes.

A característica de reprodução do conhecimento é marcante nas abordagens tradicional, escolanovista e tecnicista do paradigma conservador. Na abordagem tradicional o ensino é centrado na figura do professor que administra o programa definido e organizado em disciplinas. Sua prática docente assenta-se na cópia, reprodução e imitação, com predomínio das aulas expositivas.

A vertente humanista da escola nova, defende aceitação mútua, respeito às individualidades e tratamento diversificado dos alunos a partir das diferenças individuais, por meio de experiências, trabalhos em grupo, atividades livres, por exemplo. Desloca-se o eixo pedagógico, passando-se do intelecto para o sentimento, do lógico para o psicológico, dos conteúdos para os métodos. O aluno constrói o seu próprio conhecimento. A experiência passa a ser o elemento mais significativo do processo pedagógico.

A abordagem escolanovista considera que no processo de aprendizagem os motivos de aprender são do próprio aluno que participa de maneira ativa, com iniciativa. Acredita-se que não se pode ensinar diretamente alguém, somente é possível facilitar a aprendizagem. O professor é um animador, motivador, que deve promover a autoestima e ter boas estratégias. O aluno é responsabilizado por sua aprendizagem, visto que esta é associada aos

seus interesses, atitudes e esforço individual. Privilegia, portanto, a autoavaliação.

A escola nova cria um movimento que rejeita a pedagogia tradicional. Mantém a crença no poder da escola, mas não faz a crítica da desigualdade e da sociedade como produtora desta. Promove uma biopsicologização² da ação docente considerando as diferenças individuais, os talentos na aprendizagem. Escola que acolhe o lúdico e a alegria na aprendizagem.

Dentro do enfoque tecnicista, a metodologia inspira-se na organização do trabalho fabril, mais objetiva e operacional. A função de ensinar é transferida para o instrumento (livro didático, computador), para os recursos físicos e materiais do processo pedagógico. Há destaque para o planejamento e controle burocrático. Utiliza modelos a serem seguidos, com ênfase na repetição e valorização da resposta correta para reforço do comportamento. Ao aluno cabe aprender a fazer (cisão entre o sujeito e o objeto). Assim como na tendência tradicional espera-se um sujeito acrítico, passivo, obediente e ingênuo.

Na prática tecnicista, os professores responsabilizam-se especialmente pelo planejamento do ensino para maximizar os resultados. Adotam métodos e técnicas eficientes e padronizadas, prevendo economia de tempo, esforços e custos, na transmissão e reprodução do conhecimento. Realizam avaliação prévia para identificação dos pré-requisitos necessários para que os objetivos pretendidos sejam alcançados. Não se admite erros, a avaliação se dá por meio de questões objetivas. Restringe-se em constatar se

² Expressão baseada em discussões de Maria Helena Souza Patto (1999) na obra *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*, na qual destaca a crítica à escola tradicional que se expande a partir do século XIX e a defesa por pedagogos liberais de uma ação escolar baseada nos conhecimentos da Psicologia sobre a natureza do desenvolvimento infantil.

o aluno aprendeu e atingiu os objetivos propostos, dentro de um programa conduzido até o final de forma planejada.

Fundamentada nos princípios do positivismo, na abordagem tecnicista impera o entendimento da neutralidade da ciência, o princípio da racionalidade, eficiência e produtividade, em um esforço para minimizar as interferências subjetivas.

Os docentes nestas abordagens ou seja, imersos nas práticas conservadoras, exercem autoridade disciplinadora, apresentam o conteúdo como pronto e acabado, repassando e transmitindo as informações que os alunos devem reproduzir. Não há abertura para formulação de questões. Valorizam a quantidade de noções, conceitos e informações. Os resultados constituem o nível de apreensão pelo aluno do patrimônio cultural.

Inserida em uma sociedade que atende aos interesses do capital, a escola, muitas vezes, é colocada a serviço das mesmas intenções, embora certas instituições divulguem a pretensão de uma trajetória que se oponha ao *status quo*.

A partir destas sínteses analíticas foram propostas reflexões quanto às consequências dos avanços científicos modernos e a primazia da racionalidade em detrimento da subjetividade na sociedade. Embora não considere que houve uma ruptura com a modernidade, Libâneo (2010) admite que na atualidade existe uma condição pós-moderna, que as teorias deixaram uma herança comum:

[...] vista pelos críticos como negativa, é que em nome da razão e da ciência se abafam o sentimento, a imaginação, a subjetividade e, até, a liberdade, à medida que a razão instiu-se como instrumento de dominação sobre os seres humanos. Nesse sentido, a questão problemática na racionalidade instrumental é a separação entre razão e su-

jeito, entre o mundo científico e tecnológico e o mundo da subjetividade. Outra questão problemática refere-se a consequências da grande acumulação de conhecimentos científicos e técnicos produzidos pela humanidade. Entre elas, a mais típica foi a constituição de campos disciplinares isolados, fragmentados, ignorando o conjunto de que faz parte e a perda da significação. Com isso, a própria sociedade reproduz essa fragmentação dissociando a cultura, a economia, a política, o sistema de valores, a personalidade. (LIBÂNEO, 2010, pp. 25-26).

A sociedade atual, tecnológica, imersa em contradições, em constante movimento, com crises profundas nos aspectos morais, de convivência, de humanidade, de projeção de vida sustentável, põe em xeque princípios conservadores que veiculam a reprodução de um olhar fragmentado e particularizado dos diferentes âmbitos que compõem nossa existência.

Crise do Paradigma Dominante

Paradigma é um conceito que permite compreender um padrão sob o qual os problemas educacionais, por exemplo, podem ser analisados, pois para Kuhn (2010), o paradigma corresponde a um modelo ou padrão aceitos que adquiriram seu status porque foram melhor acolhidos pelos cientistas daquela época, ou seja, na resolução de alguns problemas consideram o paradigma da ciência vigente na época que o grupo de cientistas reconhecem como relevante.

A partir de Behrens (2013) e Moraes (2011) pode-se apontar três pontos cujas contribuições foram significativas para a instauração de uma crise do referido paradigma, a saber:

- a) A revolução tecnológica ocorrida na segunda metade do século XX que, assim como trouxe muitas facilidades ao ser humano, trouxe também a angústia, o estresse, a competitividade, o pensamento isolado e o questionamento e a mudança de valores na sociedade.
- b) A miopia ecológica, assim denominada por Capra (1988) citado por Behrens (2013), consiste no fato de que o ser humano ficou cego diante das possibilidades de lucro e obtenção de conforto e fortuna. Moraes (2011, p. 46) adverte sobre a ganância empresarial que decorre e alimenta “um sistema econômico obcecado pelo crescimento e pela expansão e que continua a intensificar a produção tecnológica numa tentativa de aumentar a produtividade”. E isso se reflete no modo como o ser humano tem tratado o ambiente que o cerca.
- c) As descobertas científicas relativas à energia e à constituição da matéria revelam que, como destaca Nicolescu (1999), é dentro da própria ciência que se revela o conjunto de ideias que irá colocar em xeque a possibilidade do paradigma newtoniano-cartesiano explicar a realidade com a certeza tão enfatizada por ele. O mesmo autor indica que o percurso histórico em que se dá a crise do paradigma newtoniano-cartesiano surge no âmago da própria ciência. Enfatiza que desde a segunda metade do século XIX, as descobertas a respeito do calor (que se caracteriza pela desordem das partículas) já provocaram grandes questionamentos a respeito das certezas defendidas pela ciência; no início do século XX, Max Planck apresenta sua teoria sobre como a energia se organiza e se transforma, a qual vem ao encontro dos estudos a respeito da consti-

tuição da matéria com foco na estrutura atômica que, em 1927, com Schödringer, passa a ser visto como um sistema em que partículas se relacionam e mantém um equilíbrio energético que, ao ser alterado, causa grande liberação de energia (por exemplo, a bomba atômica).

Além desses três pontos é importante destacar a reflexão que Moraes (2011) faz a respeito da prevalência da economia no regramento da vida dos diferentes povos no mundo. A autora destaca que a economia esqueceu que também é multidimensional, pois nasceu e se dirige a pessoas humanas e sociedades. Assim, ao se concentrar em números que expressam a produtividade, o lucro deixou de considerar a que preço humano esses índices se constituem. A mesma autora aponta que, já em 1997, se percebe a necessidade de se rediscutir os conceitos de lucro e produtividade assim como de trabalho, pois o que se prevê para um futuro próximo é uma dificuldade muito grande de geração de empregos capazes de abrigar um elevado número de mão de obra disponível.

Sendo assim, não há como negar que o modo de ver o mundo e seu funcionamento muda radicalmente e isso se reflete no modo de produzir e disseminar o conhecimento. Pode-se considerar, segundo Demo (2000), que existe uma rede de conhecimento que pode trazer pelo menos o senso mais agudo de comunicabilidade. Sempre que houve maior avanço na habilidade de gerar, estocar e disseminar o conhecimento seguiu-se um surto de informação e com ele a súbita aceleração no ritmo de informação. Este contexto traz alterações nos mecanismos de construção do conhecimento até então considerados.

O conhecimento pode ser caracterizado como o resultado da aprendizagem, porém, mais do que um produto da aprendizagem anterior, orienta novas aprendizagens. Assman (1998), associa a pa-

lavra conhecimento ao aprender, dando-lhe uma proporção mais presente na linguagem do dia-a-dia. Apresenta-se em diferentes expressões “sociedade do conhecimento”, “sociedade aprendente”, “gestão do conhecimento”, “engenharia do conhecimento”, “ecologia cognitiva”.

Vários autores como Capra (1996), Gadotti (2008), Santos (2005), Behrens (2013) utilizam diferentes denominações, além de inovador, para referir-se a um novo paradigma: sistêmico, emergente, ecológico, holístico. É fato que os discursos atuais e pesquisas demonstram perspectivas diferenciadas na produção do conhecimento, apontando para práticas colaborativas, conhecimento em rede, integração disciplinar, inter e transdisciplinaridade, veiculação da ideia de conexão e interdependência dos seres vivos e do respeito à Terra, à vida. Neste sentido, Moraes (2011) reflete que:

a crise atual é também decorrente de uma crise do conhecimento, da ignorância de como ocorre o processo de construção do conhecimento. A física quântica oferece a visão de totalidade, esclarece a multidimensionalidade do processo educativo, mostrando que o conhecimento decorre dos aspectos inseparáveis e simultâneos que envolvem os aspectos físico, mental, biológico, psicológico, cultural e social. Enfatiza a consciência da inter-relação e interdependência essencial entre todos os fenômenos da natureza, o que implica a concepção da realidade a ser transformada, a formação de conceitos e modelos interligados e, ao mesmo tempo, o desenvolvimento de organizações sociais compatíveis com esses princípios. (MORAES, 2011, p. 23)

Vivencia-se um período de transição paradigmática entre o paradigma dominante e o emergente. Esta condição é experimentada nas relações sociais e se traduz em forças que parecem

competir entre si, na busca pela hegemonia. Ora, sabe-se que as contradições se mantêm e diferentes perspectivas paradigmáticas convivem num mesmo espaço-tempo.

A contradição, segundo Santos (2005), se estende também no interior do Estado, fazendo com que este assuma um caráter dual, agindo institucionalmente a partir das prerrogativas que o sustentam, a fim de experimentar o uso de seus recursos em ações emancipatórias para as classes emergentes da sociedade e em outros espaços, garantindo formas de reprodução da ordem social dominante. O autor trata sobre a expansão da democracia como uma aspiração do paradigma emergente, mas que em uma escala mundial só pode impor-se a partir de um novo padrão de sociabilidade, pois:

a transição paradigmática é, assim, um ambiente de incerteza, de complexidade e de caos, que se repercute nas estruturas e nas práticas sociais, nas instituições e nas ideologias, nas representações sociais e nas inteligibilidades, na vida vivida e na personalidade. E repercute-se muito particularmente, tanto nos dispositivos de regulação social, como nos dispositivos da emancipação social. Daí que, uma vez transpostos os umbrais da transição paradigmática, seja necessário reconstruir teoricamente uns e outros. (SANTOS, 2005, p. 257)

Libâneo (2010) preocupa-se em situar os profissionais da educação, em especial os professores, sobre as disputas existentes no campo teórico e que atingem as salas de aula. Considera a intencionalidade impressa no ato educativo e, portanto, o compromisso moral docente com as ações implementadas nas escolas. Refere-se à crítica pós-moderna que pressupõe que a razão seja considerada juntamente com as condições afetivas, estéticas e morais que formam o sujeito. Opõe-se à fragmentação dos saberes, defendendo a integração disciplinar.

Torna-se fundamental que os professores conheçam as bases teóricas, muitas vezes antagônicas, que permeiam este contexto da chamada crise paradigmática, a fim de se apropriarem destas discussões e refletirem sobre sua prática, em um permanente processo formativo.

Docência e Formação de professores

Entre autores que discutem a formação de professores em oposição à lógica de mercado (DUARTE, 2001; SAVIANI, 1989), Kuenzer (2011), analisa a problemática da formação de professores para o ensino médio sobre a ótica do modo de produção vigente em nossa sociedade, o capitalista. Nessa sociedade, desse ponto de vista, a problemática educacional é analisada sob duas categorias: a do capital e do trabalho. Sendo reprodutora e disciplinadora, a educação estaria a serviço da naturalização do conhecimento como mercadoria. Nessa perspectiva, a transformação só é possível a partir do enfrentamento dos determinantes estruturais do capitalismo e da consciência de que não há neutralidade nas políticas e propostas de formação de professores.

Considerando-se o exposto, é possível uma atuação docente que se desenvolva apesar das diferenças de classe, das desigualdades sociais impostas pelo capitalismo? Para tanto, é preciso considerar que:

o professor é ao mesmo tempo objeto e sujeito de formação: objeto, enquanto sua formação e exercício do seu trabalho implicam uma boa dose de adesão ao projeto capitalista; sujeito, porquanto, ao responder às demandas derivadas da crescente intelectualização do trabalho a partir de uma formação que lhe desenvolva a capacidade de análise e intervenção na realidade, pode contribuir

para a formação de sujeitos capazes de formular, pelas mediações do conhecimento e da organização coletiva, outro projeto de sociedade. O que, contraditoriamente, também lhe demanda aportes crescentes de conhecimento, mediante a continuidade de sua formação ao longo e sua prática laboral. (KUENZER, 2011, p. 678)

Ao analisar a pesquisa Melhores práticas em escolas de ensino médio no Brasil, desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas e pelo Instituto *Protagonisté*, envolvendo trinta e cinco escolas localizadas nos Estados do Acre, do Ceará, do Paraná e de São Paulo, a partir de dados quantitativos e qualitativos, Neubauer (2011) evidencia alguns fatores recorrentes que foram associados ao sucesso escolar dos alunos. São eles: a aprendizagem como foco central da escola, expectativas elevadas sobre o desempenho dos alunos, elevado senso de responsabilidade dos docentes em relação ao sucesso dos estudantes, trabalho em equipe e lideranças reconhecidas, preservação e otimização do tempo escolar, normas de convivência claras e incorporadas à dinâmica da escola, ambiente agradável para ensinar e aprender, autonomia e criatividade por parte da equipe escolar. Afirma-se ainda, pelos autores da pesquisa, que a concretização destas características asseguram a permanência dos estudantes na escola e repercutem positivamente na qualidade de ensino.

Na busca de pistas sobre a prática docente, com o intuito de promover o diálogo com estudantes do ensino médio, dando voz a eles e estabelecendo relações com a aprendizagem, foi proposta uma atividade de intervenção pedagógica em sala, encaminhada pelas autoras.

Participaram da atividade, cinco turmas da terceira série do ensino médio, de um colégio estadual da cidade de Curitiba-PR. Ela ocorreu em uma hora-aula, por turma, com a participação do pro-

fessor conselheiro, em cada uma das ocasiões. Foi realizada uma roda de conversa, tendo como tema central as condições para a aprendizagem nas diferentes disciplinas que compõem o currículo. A partir de uma questão aberta propiciou-se a provocação dos presentes para que interagissem. Integrando-se ao grupo, as autoras, no decorrer do diálogo, propuseram outros aspectos ligados às condições de aprendizagem. Isto se deu por meio de questões, entre elas: como ocorria a aprendizagem na turma; em que medida era satisfatória ou não; em que condições ela ocorria e qual a contribuição da docência neste processo.

Os registros foram colhidos durante a atividade pelos representantes de cada turma que sistematizaram as informações e as repassaram por escrito para as autoras.

Para este artigo, optou-se por dar foco à uma das questões específicas incluídas na proposta, que tratava sobre os elementos que caracterizavam as aulas dos docentes que ministravam disciplinas, nas quais os estudantes percebiam melhor aprendizagem. É importante frisar que esta intervenção teve cunho investigativo, de caráter qualitativo e houve a preocupação em estabelecer um ambiente de aproximação e abertura para que, na roda de conversa, as manifestações dos alunos ocorressem com liberdade. O que será exposto nestas linhas é a síntese dos aspectos que mais se repetiram no discurso dos jovens adolescentes, com relação às características da docência que impulsionam a aprendizagem.

Todos os professores tiveram acesso aos registros da intervenção. Na ocasião da devolutiva, realizada pelas autoras, mostrou-se que foi feita a opção de focalizar os aspectos considerados positivos na docência, porque estes contribuem com a aprendizagem e foram trazidos sob a ótica dos estudantes. Os resultados foram recebidos pelos profissionais, com postura reflexiva, ocor-

rendo alguns *feedbacks* informais por parte deles, reveladores de que a análise dos dados, fez com que o professor se voltasse para sua prática, estabelecendo relações.

TABELA 1 – Aspectos da docência que favorecem a aprendizagem

Descrição Apresentada	Turmas
Bom entrosamento e interação entre professor e aluno	4
Professor tem carisma	1
Realiza produções de texto	1
Professor tem autoridade diante da turma	2
Percebe-se o planejamento por parte do professor	3
A turma participa	1
Aulas dinâmicas (exercícios, recursos diversificados, aulas práticas, ex. concretos)	3
Clareza na apresentação do conteúdo	3
Ocorre esclarecimento de dúvidas do aluno	2
Professor demonstra interesse pela matéria e pela aprendizagem do aluno	1
Coerência lógica (não se desvia do foco a ser trabalhado)	1
Bom humor	1
Total observado	23

Fonte: Dados provenientes de intervenção pedagógica na pesquisa-ação

É possível refletir sobre a prática docente na atualidade, a partir da síntese que registra as evidências declaradas pelos estudantes, qualificando-as enquanto informações válidas para o estabelecimento de relações com os pressupostos que norteiam a docência. Percebe-se que não houve referência a autoritarismo e sim à autoridade. Seria possível considerar que este professor mediador, que exerce autoridade como fruto de sua competência e desenvolve relação de confiança com seus alunos, já está em exercício nas instituições escolares e revela em sua prática, uma das características de um profissional progressista.

Acredita-se que seja razoável inferir que alguns professores a despeito da presença de reguladores conservadores nas ações edu-

cativas, revelam, em sua ação pedagógica, características diferentes destes e muito próximas dos estatutos de um paradigma emergente.

Assim, estabelecem relação dialógica com os estudantes, sem incorporação de qualquer prática repressora ou que categorize os alunos como objetos e não como sujeitos no processo de aprendizagem. O estabelecimento de relações de cordialidade, interesse pela aprendizagem, de transparência, propiciam que alunos e professores saibam qual é o planejamento que orienta as ações, quais as expectativas que se têm em relação à aprendizagem.

Uma aula dinâmica como foi exposto, promove o compartilhamento de ideias, informações, responsabilidades, decisões, em ambiente de cooperação, permeado por estratégias metodológicas como a discussão, relatos de experiências e trabalhos coletivos. Este formato favorece também a aprendizagem do sentido das coisas, a partir da vida cotidiana, como é o caso dos exemplos concretos e aulas práticas às quais os alunos se referiram.

Não é possível afirmar que a atuação docente relatada seja fruto da formação profissional somente, ou de iniciativas pontuais, visto que, devem ser considerados múltiplos fatores que se entrelaçam nesta análise. Os resultados obtidos se traduzem em pistas iniciais para a continuidade das pesquisas.

Considerações finais

O paradigma conservador foi explicitado neste trabalho por meio das abordagens tradicional, escolanovista e tecnicista, a fim de permitir a visualização ainda da presença destes pressupostos nas atividades cotidianas das instituições escolares.

Há marcas de um sistema cartesiano que imprime a regulação da apreensão do conhecimento por meio de notas que quan-

tificam o saber, buscando-se afastar o “perigo” da subjetividade como se esta atitude fosse possível, na condição da formação humana. Outras expressões da abordagem conservadora, são visíveis na organização fragmentada do conhecimento em disciplinas, na exposição do conteúdo pelo professor como forma preferida de transmissão do conteúdo, no incentivo à reprodução do conhecimento, na organização estrutural das salas de aula.

A preocupação de que a figura do professor continue sendo central no processo de aprendizagem e a ênfase na aprendizagem do conhecimento elaborado ao longo da história da humanidade, como reação ao receio da perda do enfoque no conteúdo em sala de aula, favorecem que as ideias de integração, cooperação, autonomia, criatividade, fiquem em segundo plano, em favor da manutenção de práticas conservadoras.

A mudança paradigmática, segundo Capra (1996), envolve a alteração de percepções, valores, formas de pensamento, incluindo mudanças na organização social. Trata-se da transição de valores antropocêntricos (Idade Moderna), para valores ecocêntricos que reconhecem a interdependência de toda a forma de vida no planeta.

A crise do paradigma dominante é irreversível de acordo com Santos (2005), como resultado de uma série de fatores, entre eles, o fato do próprio avanço científico tornar possível a percepção de fragilidades nos fundamentos da ciência, gerando uma profunda reflexão epistemológica sobre o conhecimento científico.

Há possibilidade de construção de novos instrumentais, segundo Moraes (2012) que sejam coerentes com as necessidades humanas mais urgentes, porque:

estamos envolvidos em uma crise generalizada de natureza ecossistêmica, de natureza profunda e paradigmá-

tica, que afeta todas as nossas relações com a vida, com a sociedade, com a família e que repercute também em nossas relações com a escola, com a comunidade educacional, o que, sem sombra de dúvida, requer por parte de todos os educadores um quadro teórico mais amplo para o enfrentamento da problemática e o encontro de soluções. (MORAES, 2012, p.74)

Referindo-se às causas da manutenção do paradigma conservador, Morin (2003), destaca a hiperespecialização, caracterizada pela limitação da abordagem do conhecimento, que fragmenta o conhecimento em parcelas e dilui o essencial, prejudicando a compreensão da realidade global. Na escola, a organização do currículo em disciplinas é o grande reflexo do paradigma conservador.

Neste contexto, esta pesquisa buscou contribuir com as discussões sobre a qualificação do profissional da educação e situar a carreira docente e sua formação, a partir de uma perspectiva teórica que se assenta nos pressupostos do paradigma inovador. Nóvoa (2009) está entre os autores que ratificam a importância de assegurar o desenvolvimento profissional dos professores articulando-se a formação inicial e em serviço por toda a vida. Porém, é importante considerar o seu alerta com relação à algumas necessidades como:

[...] atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas; valorização do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação; importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipe, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores. (NÓVOA, 2009, p.10-11)

A promoção de momentos formativos em que seja possível incentivar a identificação dos elementos que constituem a prática

docente pessoal é muito importante, pois permite que pela reflexão e autoexame sejam percebidas as relações entre a prática pedagógica vivida pelo professor e as concepções epistemológicas que a fundamentam.

O presente artigo, dado o tema que orientou a pesquisa, buscou refletir sobre os paradigmas que influenciam a educação e como o conhecimento destes contribuem para a compreensão das práticas docentes. Foi possível reconhecer algumas características da docência no ensino médio da atualidade, por meio da pesquisa-ação, com pesquisa bibliográfica e análise da síntese construída com a participação de estudantes no processo, que sinalizaram a presença de pressupostos teórico-metodológicos do paradigma inovador, o que configura a coexistência de diferentes abordagens, no âmbito da docência.

Os dados levantados já apontam avanços com alguns indicadores do paradigma inovador, conforme Tabela 1. Entre eles destacam-se o bom o entrosamento e interação entre professor e aluno; aulas dinâmicas com exercícios; recursos diversificados; aulas práticas; exemplos concretos, os quais corroboram para a interpretação da realidade que envolve as condições da formação docente e os processos de ensino e aprendizagem da etapa final da educação básica, o ensino médio.

Por meio da atuação no grupo de pesquisa PEFOP – Paradigmas educacionais e formação de professores, espera-se que a veiculação das pesquisas na área da teoria e prática educacional, com vistas à formação de professores, promova outras iniciativas nesta direção, que somadas, propiciem aos atuantes no magistério, acesso a material de qualidade como base para a discussão sobre as possibilidades e limites de suas práticas educativas.

Referências

- AMADO, J. (coord.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013.
- ASSMAN, H. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BEHRENS, M. A.; OLIVARI, A. L. T. A evolução dos paradigmas na educação: do pensamento científico tradicional a complexidade. **Diálogo educacional**, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 53-66, set./dez. 2007.
- CAPRA, F. **A teia da vida**. Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. 1. ed. São Paulo: Cultrix, 1996.
- DEMO, P. **Conhecer e aprender: sabedoria dos limites e desafios**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: críticas às aproximações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- FREIRE, I. R. **Raízes da psicologia**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- GADOTTI, M. **Educar para a sustentabilidade: uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável**. 1 ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008.
- GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.31, n.113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em 08 Jun.2016.

GAYA, A. A reinvenção dos corpos: por uma Pedagogia da Complexidade. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 8, nº 15, jan/jun 2006, p. 250-272. Disponível em < <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/sociologias/article/view/5571/3182>> Acesso em 10 jun.2017.

KAHHALE, E. M. P; PEIXOTO, M. G.; GONÇALVES, M. da G. M. A produção do conhecimento nas revoluções burguesas: aspectos relacionados à questão metodológica. In: KAHHALE, E. M. P.(org). **A diversidade da psicologia: uma construção teórica**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KHUN, T. **A estrutura das revoluções científicas**. 10. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2010.

KUENZER, A. Z. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. *Educação e Sociedade*, vol.32, nº116, julho-setembro, 2011. Pp.667-688. Centro de Estudos Educação e Sociedade. Campinas, Brasil. Disponível em < <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87320975004>> Acesso em 05. jun. 2016.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítica social dos conteúdos**. 21. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

LIBÂNEO, J. C. **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. 3. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

MIZUKAMI, M. da G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. 16. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

MORAES, M. C. Transdisciplinaridade e educação. In: MAGALHÃES, M. de S.; SOUZA, R. C. C. R. de (Orgs). **Formação de professores: elos da dimensão complexa e transdisciplinar**. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2012.

MORIN, E. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NEUBAUER, R. (Org.); DAVIS, C.; TARTUCE, G. L. B. P.; NUNES, M. M. R. Ensino médio no Brasil: uma análise de melhores práticas e de políticas públicas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 92, n. 230, p. 11-33, jan./abr. 2011.

NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade.** São Paulo: Triom, 1999.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

SANTOS, B. de S. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional.** 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1985.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VOLPI, M; SILVA, M. de S; RIBEIRO, J. (coordenação). **10 desafios do ensino médio no Brasil: para garantir o direito de aprender de adolescentes de 15 a 17 anos.** 1. ed. Brasília: UNICEF, 2014. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/10desafios_ensino_medio.pdf> Acesso em 05.jun.2016.

Recebido em: 04.07.2017

Aceito em: 20.02.2018

Necessidades formativas e formação continuada: um estudo a partir do cotidiano da escola

JÚLIA DA SILVA RIGO

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Viçosa. E-mail: juliario91@gmail.com

HELOISA RAIMUNDA HERNECK

Pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa. E-mail: hherneck@gmail.com

RESUMO

Este artigo tem como foco os estudos sobre a formação e as práticas dos professores do ensino fundamental diante as questões do cotidiano escolar. Apresenta resultados parciais de uma pesquisa que tinha como objetivo identificar o perfil dos docentes das séries iniciais do ensino fundamental e as necessidades formativas para o melhor desempenho de sua função. Sabemos que várias propostas de capacitação são elaboradas, porém, geralmente, não partem das necessidades reais dos professores. Nesse sentido, é importante que no desenvolvimento organizacional e curricular o professor seja reconhecido como produtor de conhecimento. Para tanto, utilizamos como subsídio teórico autores como: Alves (2001), Carvalho (2011), Ferraço (2008), entre outros. Este estudo foi desenvolvido em duas etapas: a primeira contou com a aplicação de um questionário, com o objetivo de identificar o perfil dos docentes e sobre as dificuldades de ensino e de aprendizagem; na segunda etapa foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os professores, com a finalidade de aproximar de seu cotidiano e de aprofundar as temáticas do questionário. A partir das investigações, destacamos que ter conhecimento das necessidades formativas dos docentes é de extrema importância para o planejamento de políticas de formação de professores, para que esses cursos de formação sejam capazes de produzir sentidos sobre a compreensão do cotidiano escolar, possibilitando, assim, a ampliação nas discussões sobre a docência que inspira repensar questões sobre o processo de ensino e aprendizagem. **Palavras-chave:** Formação continuada; Necessidades formativas docentes; Cotidiano escolar.

Training needs and teachers' continuing education: a study about the school daily routine

ABSTRACT

The focus of this paper is the studies about training and elementary school teachers' practices considering the school daily routine. It presents partial results of a research whose objective was to identify elementary school teachers' profile and their training needs for a better job performance. It is known that there are many training proposals, but usually none of them come from the teachers' real needs. This way, it is important that the school organizational and curricular development recognize teachers as knowledge producers. Therefore, authors as Alves (2001), Carvalho (2011), and Ferraço (2008), among others, constitute the theoretical framework of this study. This article was developed in two stages: at the first one a questionnaire was applied in order to identify the teachers' profile and their teaching and learning difficulties; at the second one interviews with teachers were carried on in order to approach their daily life and to deepen the questionnaire topics. The investigations reveal that understanding the teachers' training needs is very important to plan the teachers' training policies for these training courses have to be able to produce meaning about the school daily routine, expanding the discussions about teaching and inspiring the rethink of teaching and learning process.

Keywords: Continuing Education; Teachers' training needs; School daily routine.

Necesidades formativas y formación continuada: un estudio a partir del cotidiano de la escuela

RESUMEN

Este artículo tiene como foco los estudios sobre la formación y las prácticas de los profesores de la enseñanza fundamental ante las cuestiones del cotidiano escolar. Presenta resultados parciales de una búsqueda que pretendía identificar el perfil de los profesores de las series iniciales de

la enseñanza fundamental y las necesidades formativas para el mejor desempeño de su función. Nosotros sabemos que varias propuestas de capacitación son elaboradas, pero generalmente no parten de las necesidades reales de los profesores. En este sentido, es importante que en el desarrollo organizacional y curricular el profesor sea reconocido como productor de conocimiento. Para ello, utilizamos como subsidio teórico los autores: Alves (2001), Carvalho (2011), Ferraço (2008), entre otros. Este estudio fue desarrollado en dos etapas: la primera contó con la aplicación de un cuestionario, con el objetivo de identificar el perfil de los profesores y sobre las dificultades de enseñanza y de aprendizaje; en la segunda etapa se realizaron entrevistas semiestructuradas con los profesores, con la finalidad de aproximar su cotidiano y de profundizar las temáticas del cuestionario. A partir de las investigaciones, destacamos que tener conocimiento de las necesidades formativas de los docentes es de extrema importancia para la planificación de políticas de formación de profesores, para que esos cursos de formación sean capaces de producir sentidos sobre la comprensión del cotidiano escolar, posibilitando, así, la ampliación en las discusiones sobre la docencia que inspira repensar cuestiones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Palabras clave: Formación continuada; Necesidades formativas docentes; Cotidiano escolar.

Introdução

Os estudos sobre a formação docente vêm ganhando, desde a década de 1990, espaço nas pesquisas em na área da educação, tendo como foco de análise a formação e a atuação do professor (MIZUKAMI, 1998), a valorização dos saberes docentes construídos enquanto praticam o ensino (TARDIF, 2002), o desenvolvimento profissional (GARCIA, 1999) e os estudos sobre o cotidiano escolar (ALVES, 2001; FERRAÇO, 2008). Estes estudos têm como objetivo a valorização do trabalho docente, tendo como base a construção dos saberes pelos professores e a importância do tornar-se pro-

fessor enquanto “prática”. Nesse sentido, os estudos nos/dos/com os cotidianos consideram os professores como praticantes desse processo e como tais são agentes das relações que se estabelecem entre eles (FERRAÇO, 2008).

Nesse contexto, García (1999, p. 25) afirma que a ação de formação “corresponde a um conjunto de condutas, de interações entre formadores e formandos que podem ter múltiplas finalidades explícitas ou não, e em relação às quais existe uma intencionalidade de mudança”. Esta intencionalidade de mudança encontra respaldo também em Santos (1995), quando considera que os problemas cotidianos dos professores devem estar presentes nos programas, de modo que as práticas vivenciadas em sala de aula sejam contempladas e a teoria seja utilizada como instrumento para melhor compreensão da prática. Acreditando que teoria e prática se fazem e refazem cotidianamente nos saberes/fazeres dos professores, pode-se dizer que os problemas presentes nos programas, bem como a intencionalidade de mudança, multiplicam-se na singularidade do trabalho de cada professor.

Dessa forma, Tardif (2002) ressalta que a formação de professores precisa reconhecer que eles são sujeitos de conhecimentos, com condições de falar a respeito de sua própria formação profissional. Portanto, se o trabalho docente demanda conhecimentos específicos da profissão, estes devem fazer parte de sua formação. O autor faz uma crítica à formação predominada por conteúdos e lógicas disciplinares em detrimento dos profissionais, ou seja, o conhecimento não se dá por processos isolados, mas por meio do convívio que acontece entre eles (FERRAÇO, 2008).

O conhecimento é produzido por meio de relações estabelecidas no dia a dia da sala de aula e é constituído pelo diálogo sobre conceitos que emerge entre os sujeitos. Segundo Ferraco

(2008), no cotidiano o conhecimento é coproduzido pelos sujeitos, processo no qual ele é ampliado e reconfigurado por todos os envolvidos. Portanto, ao considerar o conhecimento como algo que circula e, assim, analisar os processos de formação dos professores, conseqüentemente o trabalho docente, abrindo perspectivas de investigação para reforçar a necessidade de considerar a análise de questões ligadas ao trabalho real do professor no cotidiano da escola.

Entende-se que a formação continuada só faz sentido a partir dos anseios dos professores. Ela deve ser planejada com eles e os resultados positivos devem ser utilizados na aprendizagem do aluno, atendendo às necessidades imediatas da sala de aula (GARCÍA, 1999). Por assim conceber a aprendizagem da docência e com intuito contribuir com os estudos sobre a formação e as práticas dos professores diante as questões do cotidiano escolar é que foi desenvolvido esse estudo. Este trabalho toma como base os resultados parciais de uma pesquisa, financiada pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC/CNPq, que tinha como objetivo identificar o perfil dos docentes das séries iniciais do ensino fundamental, como também “ouvi-los” sobre suas dificuldades diante do ensino e da aprendizagem, e as necessidades formativas para o melhor desempenho de sua função.

O instrumento de coleta de dados utilizados nessa pesquisa foi à aplicação de um questionário com 12 questões, visando “conhecer” os professores, sua formação e sua atuação. Segundo Marcone e Lakatos (1996), as vantagens do questionário em relação às entrevistas são a utilização de menos pessoas para sua aplicação; a economia de custo, tempo e viagens, com obtenção de uma amostra maior; e o fato de não haver a influência do entrevistador. Posteriormente, devido a “brechas” deixadas no questionário, foi

utilizada a entrevista como técnica de coleta de informações mais aprofundadas, o que possibilitou maior esclarecimento de questões da etapa anterior. Nesta pesquisa foi utilizada a entrevista semiestruturada, uma vez que ela permitiu traçar um panorama maior sobre o tema investigado, devido à abertura para inserção de novas conversas (MINAYO, 1994).

As entrevistas foram aplicadas aos professores e coordenadores pedagógicos, interessados em participar da pesquisa, de duas escolas com o mais baixo Índice de Desempenho da Educação Básica (IDEB) de uma cidade do estado de Minas Gerais. Neste trabalho estão os resultados dos 59 questionários e de duas entrevistas: uma realizada com o coordenador pedagógico e a outra com uma professora, ambos da mesma escola. Dessa forma, caracteriza-se como um estudo que, a partir das vozes dos professores e de sua significação, representa suas práticas cotidianas, de natureza qualitativa. Para o trabalho com os dados do questionário foi utilizada a quantificação, para posterior análise qualitativa. Como ressalta André (1995), podemos fazer uma pesquisa que utiliza dados quantitativos, mas na análise desses dados estarão presentes o quadro de referência, os valores, a visão de mundo do pesquisador e, portanto, a dimensão qualitativa.

Desse modo, este artigo insere-se no campo de estudos da **área da educação**, com ênfase nas necessidades formativas dos professores, sendo os resultados aqui apresentados na forma de três tópicos. No primeiro tópico, apresentamos um breve histórico sobre a formação de professores e as necessidades formativas no Brasil, no segundo tópico, trouxemos os principais resultados e discussões objetivas e no terceiro tópico, as considerações finais sobre este estudo.

Necessidades Formativas e o Cotidiano Escolar

No Brasil a formação continuada de professores teve suas ações intensificadas a partir da década de 1980, mas foi somente na década de 1990 que ela passou a ser considerada uma das estratégias fundamentais para o processo de construção de um novo perfil profissional do professor. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9394/96, promulgada no governo de Fernando Henrique Cardoso, estão os princípios com base na educação como direito de todos. Essa lei trouxe, no Título VI dos profissionais da Educação, artigos referentes à formação continuada no:

Art. 63, § III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

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.

§ V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho.

A LDB traz no Artigo 63 o incentivo ao desenvolvimento de programas de formação continuada para o docente, além de assegurar a melhoria das condições de trabalho e de vida desse profissional. Apesar de no Brasil a lei garantir a formação continuada de professores, é preciso compreender como ela se entrecruza à realidade cotidiana dos docentes da Educação Básica. Isso porque participar de cursos requer disponibilidade de tempo e até mes-

mo de recurso financeiro. Nesse sentido, García (1999) ressalta a importância de a formação continuada ser centrada na escola e partir das demandas dos educadores. Por exemplo, a partir da década de 1990 muitas políticas de formação continuada foram desenvolvidas para atender a programas oficiais, mas deixando em segundo plano as necessidades dos professores e não reconhecendo a escola como um ambiente de formação, como foi o caso do Programa de Capacitação de Professores (PROCAP) em Minas Gerais (HERNECK, 2002).

A escola é um ambiente composto por pessoas e grupos que compartilham de ideias e valores que estão ou não interligados, mas que ao mesmo tempo estão predominantemente descentralizados. Essas estruturas dinâmicas e complexas, formadas a partir dessas relações, compõem as *redes sociais*. Então, pensar no *cotidiano escolar* é pensar em um ambiente composto por *redes sociais*, que entrelaçadas por várias pessoas e grupos regidos por conjuntos de significados formam diversos discursos constituídos dentro da escola.

O inter-relacionando os conceitos de *redes sociais* e *cotidiano escolar* através de forças gera o movimento que estão entrelaçadas nas teias da diferença social, histórica, econômica e cultural dos vários elos que regem e da necessidade de troca de informações entre seus diferentes laços. Visualiza-se a escola, portanto, como obra coletiva, como espaço de conquistas sociais e de acesso institucional à cidadania (CARVALHO, 2011, p. 64).

Desta forma, pode ser entendido que o *cotidiano escolar* está entrelaçado por múltiplos cotidianos, que compostos por diversas pessoas e grupos proporcionam no ambiente escolar a troca de diferentes saberes entre os sujeitos. Nas *redes de conversação* esses

saberes se mesclam, e pensar o processo de formação continuada a partir dessas redes é avançar à medida que as trocas contribuem para o processo de ensino e a produção de novos conhecimentos.

A formação continuada com os professores estabelecida em redes de conversações pode estar na origem de uma nova racionalidade, assim como do desejo de que essa constituição possa avançar à medida que a heterologicidade introduza experimentações e exercícios de solidariedade cada vez mais vastos (CARVALHO, 2011, p. 66).

A formação continuada dos professores proporciona importantes momentos de reflexão e de aprendizado, além de fornecer ferramentas significativas que contribuem para o desenvolvimento de competências que alimentam o universo escolar e o currículo pessoal e profissional. Quando essa prática é desenvolvida no espaço escolar ela tem merecida importância, uma vez que fomenta questões que vão das dúvidas individuais às dificuldades do todo.

Com a reestruturação da sociedade e da política educacional surgem novas maneiras de organizar a educação, consequentemente os profissionais que atuam nessa área também sofrem mudanças. Muitas políticas de formação de professores que vêm sendo desenvolvidas são propostas de profissionais que muitas vezes não estão presentes no cotidiano escolar, e sim elaborando cursos de formação que nem sempre partem do pressuposto das necessidades formativas dos professores. Essas políticas, às vezes, pouco contribuem para a reflexão do professor sobre a sua prática em sala de aula, como a dificuldade de lidar com o imprevisto, de reconhecer seus erros nos procedimentos didáticos e de buscar soluções para seus problemas cotidianos.

A prática habitual mostra-nos que as actividades de desenvolvimento profissional são geralmente planejadas e de-

envolvidas *fora do contexto escolar*, e que as escassas medidas de desenvolvimento organizacional a nível escolar que conhecemos no nosso país são aplicadas sem se atender à necessária formação dos professores (GARCÍA, 1999, p. 32).

Então, reconhecer o ambiente escolar como espaço de formação é desenvolver ações que contribuem para que os educadores sejam capazes de construir novos conhecimentos, transformando não apenas sua prática de ensino, mas também o próprio *cotidiano escolar*. Pensar a formação continuada no *cotidiano escolar* é propor que os professores possam conversar entre eles, com os alunos e com os demais profissionais da instituição escolar, para que as experiências sejam compartilhadas uns com os outros, o que potencializa seus saberes, transforma a cultura da escola e fortalece a criação coletiva e individual.

Conhecer a necessidade de um grupo de docentes é essencial para a construção de uma formação continuada que atenda às necessidades formativas dos professores, pois é a partir do conhecimento e da análise das necessidades apontadas pelos professores que se terá base para o desenvolvimento dessas propostas de capacitação. Segundo Rodrigues e Esteves (1993, p.20-21):

[...] analisar necessidades significa conhecer os interesses, as expectativas, os problemas da população a formar, para garantir o ajustamento ótimo entre programa-formador-formando (e a ordem desses fatores não é arbitrária)... A análise das necessidades desempenha, então, uma função social que, em nome da eficácia e da racionalidade de processos, procura adequar a formação às necessidades socialmente detectadas.

Muitas dificuldades surgem no dia a dia escolar e é preciso que os professores consigam significá-las. Portanto, é importan-

te entender o cotidiano como multiplicidade, como movimento. Os investimentos na formação dos docentes devem acompanhar a vida que se movimenta na escola e na atuação dos professores, pois estes só vão incorporar em sua prática aquilo que os toca, ou seja, o que constituir suas redes de saberes/fazerem na sala de aula.

Resultados e Discussões

Os dados produzidos e apresentados referem às questões relacionadas à aprendizagem da docência e ao desenvolvimento profissional dos professores, coletados nos 59 questionários e nas duas entrevistas. As entrevistas, uma com o coordenador de uma escola, vice-diretor, homem, formado em Pedagogia em uma instituição de ensino federal; e a outra com uma professora, mulher, formada em Normal Superior, curso oferecido para atender à política de formação docente do Estado, para formar professores a distância e em serviço.

Em relação ao questionário, primeiramente, foi perguntado aos professores se lhes são oferecidos cursos de formação continuada, e 57,63% dos docentes afirmaram que sim, 37,29% disseram não haver esta oferta e 5,08% deixaram a questão em branco. Sobre a instituição promotora das ações de formação oferecidas, a Secretaria de Educação foi a que predominou dentre as repostas, com 42,37%. Em relação a essa pergunta o questionário tinha a opção “Não é oferecido”, podendo o docente que assinalou a opção “não” em relação à oferta dos cursos de capacitação reafirmar a inexistência de ações de capacitação; 30,51% dos professores assinalaram essa opção.

Dentre as questões, uma foi elaborada por meio de escala do tipo de Likert (1932), na qual são apresentadas uma frase e uma série de proposições (neste caso cinco), das quais o inquirido deveria

selecionar uma, sendo utilizadas as expressões: concordo plenamente, concordo, indiferente, discordo, discordo plenamente. O objetivo era “medir” o grau de concordância ou discordância em relação às proposições de opinião sobre aquilo que consideravam mais importante para desenvolver um bom trabalho em sala de aula e, conseqüentemente, um ensino mais eficaz.

Na primeira afirmação, 35,59% dos professores concordam que *ter muito tempo de atuação profissional* é importante para sua atuação em sala de aula, mas 25,42% discordam a respeito dessa importância, portanto pode-se concluir que a maioria dos professores acredita que quanto maior o tempo de atuação em sala de aula como docente, melhor sua prática escolar. É importante frisar que dentre os professores participantes desta pesquisa 42,37% possuem entre nove e 14 anos de experiência no magistério, portanto consideram esse tempo de atuação importante. Na segunda afirmação, 72,88% concordam plenamente que *dominar bem os conteúdos apresentados aos alunos* é uma questão importante para ensino eficaz. Em relação a *ter uma boa formação com um sólido embasamento teórico*, 40,68% concordam e 38,98% concordam plenamente que este é um requisito importante para desenvolver um bom trabalho em sala. A maioria dos professores reconhece a importância dos cursos de formação para esse embasamento teórico e o seu reflexo na prática.

A quarta afirmação, *ter um bom planejamento, recorrer a diferentes materiais para sua elaboração e diversificação de metodologias pedagógicas* no desenvolvimento do trabalho do professor, teve praticamente a mesma porcentagem como questões importantes para um bom trabalho em sala de aula: respectivamente 64,41 e 62,71% concordam plenamente e 27,12% concordam com ambas. Fica perceptível a grande preocupação dos docentes no planejamento das suas aulas, com a utilização de diferentes materiais e métodos.

Na afirmativa *procurar estar sempre se aperfeiçoando com cursos de capacitação*, os professores consideram importante para desenvolver um bom trabalho em sala de aula e conseqüentemente um ensino eficaz: 61,02% concordam plenamente e 25,42% concordam com essa afirmativa. Fica evidente, então, a importância que os professores dão aos cursos de formação continuada como meio de estarem cada vez mais capacitados para atender à demanda de seus alunos. Para os professores, formação continuada é o meio de *refletir a todo o momento sobre suas ações dentro de sala de aula, se preciso mudando e inovando seu jeito de lecionar certos conteúdos*: 69,49% concordam plenamente e 22,03% concordam.

Já as afirmativas *conhecer bem seus alunos e contextos e ter domínio de disciplina dentro de sala de aula* são respaldadas pela grande maioria: 61,02 e 66,10% disseram que esses domínios são essenciais para um bom trabalho dentro da sala de aula. Nas duas últimas afirmativas, *conhecer questões relativas ao sistema escolar como conselhos, desenvolvimento das crianças e violência e possuir uma cultura geral, ler muito sobre diversos assuntos*, 37,29 e 45,76%, respectivamente, concordaram plenamente que elas são importantes.

É a partir dessa questão que foi possível ter um pouco de contato com o conhecimento dos docentes em relação ao que consideram mais importante para desenvolver um bom trabalho em sala de aula e, conseqüentemente, um bom ensino. Constatou-se que esses professores acreditam em uma formação inicial mais embasada em práticas pedagógicas: 38,98% dos professores concordam plenamente que ter uma boa formação com um sólido embasamento teórico e 45,76% concordam plenamente que ter grande conhecimento de todo o programa a ser lecionado são fatores importantes para desenvolver o ensino.

Muitos professores não percebem que suas práticas cotidianas emergem da teoria estudada, pois sempre foi dito que era pre-

ciso estudar a teoria para depois aplicá-la na prática. Desta forma, esses profissionais parecem ter dificuldades de perceber a teoria como uma prática, conseqüentemente eles não reconhecem sua prática como processo de aprendizagem e que esta faz parte da teoria.

Constatou-se que os professores estão preocupados com a aprendizagem de seus alunos, quando sinalizam questões como domínio de conteúdo, planejamento, reflexão sobre as ações realizadas em sala de aula e, se necessário, inovação para adequar o ensino de certos conteúdos (mais de 60% em concordância plena dos professores).

Tabela 1 – Aquilo que considera mais importante para desenvolver um bom trabalho em sala de aula.

Afirmativas	*1	2	3	4	5	6
1. Ter muito tempo de atuação profissional.	10,17%	35,59%	16,95%	25,42%	8,47%	3,39%
2. Dominar bem os conteúdos apresentados aos alunos.	72,88%	16,95%	0%	0%	8,47%	1,69%
3. Ter boa formação, com sólido embasamento teórico.	38,98%	40,68%	6,78%	8,47%	3,39%	1,69%
4. Ter um bom planejamento e recorrer a diferentes materiais para sua elaboração.	64,41%	27,12%	0%	0%	6,78%	1,69%
5. Diversificação de metodologias pedagógicas	62,71%	27,12%	0%	3,39%	5,08%	1,69%
6. Procurar estar sempre se aperfeiçoando, com cursos de capacitação.	61,02%	25,42%	6,78%	1,69%	3,39%	1,69%
7. Refletir todo momento sobre suas ações dentro de sala de aula, se preciso mudar e inovar seu jeito de lecionar certos conteúdos.	69,49%	22,03%	0%	0%	6,78%	1,69%
8. Conhecer bem seus alunos e contextos.	61,02%	28,81%	1,69%	3,39%	3,39%	1,69%

9. Ter domínio de disciplina dentro de sala de aula.	66,10%	25,42%	0%	0%	6,78%	1,69%
10. Ter grande conhecimento de todo o programa a ser lecionado.	45,76%	42,37%	0%	3,39%	3,39%	1,69%
11. Conhecer questões relativas ao sistema escolar, como conselhos, desenvolvimento das crianças e violência.	37,29%	54,24%	0%	3,39%	3,39%	1,69%
12. Possuir uma cultura geral, ler muito sobre diversos assuntos.	45,76%	42,37%	1,69%	5,08%	3,39%	1,69%

*1 – Concordo Plenamente; 2 – Concordo; 3 – Indiferente; 4 – Discordo; 5 – Discordo Plenamente; e 6 – Em branco.

Fonte: Dados da pesquisa realizada de 2011 a 2013.

Sobre a modalidade de formação que deve ser priorizada nos cursos de formação continuada, 31% dos docentes destacam as oficinas e 28% apontam a utilização do material concreto como demandas prioritárias, visando contribuir com a prática de sala de aula. As demais respostas se dividem entre fundamentos da educação, prática pedagógica, conteúdos das disciplinas, entre outros. A preferência dos professores por oficinas e trabalho com material concreto talvez esteja ligada às reflexões proporcionadas pelos estudos realizados por Ferrazo (2008) nos/dos/com os cotidianos dos professores, em que os saberes/fazer docentes ganham significado à medida que eles praticam na sala de aula. Isso porque o exercício da docência é movimento, e talvez seja esta a facilidade encontrada pelos docentes em aprender em atividades como oficinas, uma vez que a teoria apreendida por eles não terá a mesma aplicabilidade sempre. Os alunos possuem pensamentos e atitudes diferentes; os contextos de ensino são diferentes; e o tempo e o espaço escolar se modificam o tempo todo. O ambiente escolar precisa ser reinventado a todo o momento, fluidez esta que encontra respaldo nas oficinas e nos trabalhos com material concreto.

O que os professores parecem não perceber é que somente quando se encontram inseridos nesse cotidiano escolar é que eles podem criar teorizações que advêm de suas próprias práticas. Nesse sentido, retorno aos estudos da prática cotidiana dos professores para dizer que eles produzem saberes/fazer no cotidiano de suas salas de aula enquanto praticam o ensino e que essas redes não só fazem parte do cotidiano escolar, como elas são o cotidiano.

Tabela 2 – Modalidade que deve ser priorizada nos cursos de capacitação o professor.

Modalidade	Frequência
Oficinas	31 (31%)
Material	28 (28%)
Conteúdos	18 (18%)
Prática	14 (14%)
Fundamentos	8 (8%)
Outros	1(1%)
Total	100 (100%)

Fonte: Dados da pesquisa realizada de 2011 a 2013.

Em relação às áreas consideradas importantes nos cursos de formação continuada e que devem ser exploradas, os docentes colocaram: indisciplina (34,11%) e inclusão (29,41%). É necessário fazer uma análise mais profunda para entender quem os professores classificam como alunos indisciplinados, uma vez que o limite do questionário não permitia esse aprofundamento. Já em relação à inclusão, segunda opção mais assinalada pelos docentes, na LDB

de n. 9394/96, no Capítulo V, aparece a inclusão de alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino, devendo esse educando ter um atendimento de acordo com suas demandas. Embora em termos legais no âmbito da educação especial tenham ocorrido mudanças, em relação à formação dos docentes para lidar com essas mudanças parece que pouca coisa foi alterada. Esta afirmação está embasada no fato de não haver nenhuma lei que obrigue a inclusão da disciplina educação especial nos currículos dos cursos de formação inicial; há apenas a Lei n. 10.436/02 que obriga a inserção da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores e de Fonoaudiologia.

Tabela 3 – Área considerada pelos docentes a ser enfatizada nos cursos de formação continuada.

Área	Frequência
Indisciplina	29 (34,11%)
Inclusão	25 (29,41%)
Didática	13 (15,29%)
Matemática	10 (11,76%)
Outro tema	3 (3,52%)
Geografia	3 (3,52%)
História	2 (2,35%)
Ciências	0 (0%)
Português	0 (0%)
Total	85 (100%)

Fonte: Dados da pesquisa realizada de 2011 a 2013.

Outro assunto abordado foi às referências que os professores acreditavam ser importantes para o planejamento. O mais

apontado foi materiais diversos, com 54,54% de frequência, ficando o planejamento do município em segundo lugar, com 25,75%. Constatou-se a dependência de parte significativa dos docentes de órgãos maiores para o planejamento de suas aulas. A opção apoio dos colegas de trabalho não foi marcada por nenhum professor como importante para o seu planejamento de sala de aula, o que faz acreditar que eles não referenciam seus pares como ponto de apoio e que a troca de saberes entre os próprios profissionais de uma mesma escola não se mostrou significativa.

No entender de Tardif (2002, p. 52):

É através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes da experiência adquirem certa objetividade: as certezas subjetivas devem então, se sistematizar a fim de serem traduzidas em um discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de responder a seus problemas.

Segundo o autor, os professores utilizam os saberes que têm para responder às dificuldades enfrentadas em suas práticas pedagógicas, saberes estes construídos por meio da prática e da troca de experiências entre esses profissionais (seus pares), o que permite que eles, a partir de uma reflexão na prática e sobre a prática, possam constituir e elaborar seus próprios saberes necessários para o ensino. Entretanto, os dados produzidos no questionário não deixaram clara a potência das experiências cotidianas na aprendizagem desses professores. Com base nas respostas do questionário, constatou-se que eles consideraram a experiência em sala de aula um fator importante. No entanto parece que creditam pouca valorização aos seus saberes/fazeres da prática cotidiana via troca de experiência, o que me faz pensar ainda mais sobre

a importância de potencializar a escola e a sala de aula como espaços formativos, e a valorizar o conhecimento construído enquanto ensinam.

As tantas brechas deixadas pelo questionário orientaram a elaboração das entrevistas para conhecer mais de perto o cotidiano desses professores. O objetivo foi tentar desvendar nos discursos dos professores a relação entre as necessidades formativas apontadas no questionário, diante das dificuldades no processo de ensino na sala de aula, no lidar com a indisciplina dos alunos, com a inclusão, dentre outros fatores. Todos esses fatores foram bastante sinalizados como dificultadores da docência.

O coordenador da escola formou-se em Pedagogia na Universidade Federal de Viçosa, em 1984, e tem pós-graduação na área de alfabetização e linguagem. Sempre trabalhou como coordenador e professor, e há quatro anos está na vice-direção e na coordenação da escola. Paralelo às atividades da escola, ele também ministra palestras e cursos de formação continuada e leciona em uma faculdade particular de sua cidade. A professora entrevistada *é formada no curso Normal Superior* e é pós-graduada em Psicopedagogia Institucional e Supervisão Educacional.

Com base nas entrevistas, procurei evidenciar e analisar a fala desse/dessa profissional diante do processo de ensino e aprendizagem dos alunos e dos cursos de formação. Foi levado em conta também o fato de um entrevistado ser homem e de estar fora da sala de aula, exercendo o papel de coordenador de professores, e de a outra ser mulher, que está atuando em sala de aula. Portanto, eles falam de lugares diferentes. Assim, procurou-se buscar nas entrelinhas de suas falas sinalizações e indicações de como ele e ela significam o espaço escolar, uma vez que ambos procuram o aprender continuamente. Consequentemente, “dar conta das necessida-

des que surgem na prática com os alunos e a realidade” torna-se de fundamental importância para a aprendizagem da docência.

O coordenador trouxe como uma das maiores dificuldades dos professores diante do processo de ensino e aprendizagem dos alunos *a questão da defasagem idade-série*, pois considera *a indisciplina consequência dessa defasagem*. Já a professora entrevistada, ressaltou:

Hoje, sem sombra de dúvida, o que deixa a desejar é o acompanhamento dos pais. Porque o professor não consegue 100% sozinho. Ele precisa dessa parceria. Eu falo, até virou clichê, escola e família se não andar junto... Aquela criança que tem todo aquele apoio em casa, ela deslancha, ela se alfabetiza muito mais rápido. Então uma das questões primordiais, o que mais me chama atenção, é a falta do acompanhamento em casa.

Nas últimas décadas a sociedade passou por mudanças que se refletiram tanto na escola como nas relações familiares. Hoje as pessoas são pressionadas a trabalhar mais, portanto passam menos tempo com os filhos. Este fato leva ao questionamento: o que a professora quer dizer com o papel da família na educação nos dias atuais? O que está implícito na fala dessa professora?

Essas mudanças demandam uma reflexão quanto às exigências da escola, entendendo que a família não pode ser responsabilizada pela não aprendizagem dos alunos, uma vez que a família e a escola possuem funções diferentes na educação da criança. Os professores são os responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem dos alunos, e cabe à escola essa competência. É preciso buscar outras questões que influenciam o insucesso/fracasso escolar, como a falta de investimento do governo e/ou a má distribuição dos recursos destinados à educação, por exemplo.

Enquanto para o coordenador a indisciplina não é vista como um problema para o processo de ensino e de aprendizagem dos

alunos, a professora a sinaliza como segunda maior dificuldade nesse processo.

Segundo é a indisciplina. A indisciplina ela deixa a criança que também é uma característica já que ela não vai aprender ela se torna indisciplinada. Eu já busquei analisar isso e muito. Na verdade ela quer chamar a atenção de alguma forma, já que ela não está aprendendo ela vai chamar negativamente dessa forma (Professora).

Na primeira etapa desta pesquisa os resultados apontaram “indisciplina”, “níveis diferentes” (idade-série) e “inclusão” como os principais desafios da prática pedagógica dos professores, mas em nenhuma das falas dos entrevistados a “inclusão” foi citada como uma das maiores dificuldades no processo de ensino e aprendizagem. Ao serem questionados sobre essa temática, destacaram que existe a dificuldade, mas que ela é mais devido à falta de formação dos educadores em relação à inclusão.

Bom, a inclusão é uma questão séria e volto afirmar, depende da capacitação dos professores. Que se a gente não estudar muito sobre ela, a gente não vai conseguir detectar, não vai conseguir fazer este trabalho, então é assim, o ponto principal da inclusão da dificuldade que os professores têm, a escola como todo, é de parar e se capacitar. Tem muita coisa nova em relação à inclusão, nós precisamos entender e conhecer esse aluno, os alunos com diferentes níveis de aprendizagem, alunos com distúrbios de aprendizagem, alunos com alguma necessidade, aí que gente precisa tá trabalhando com ela. Por exemplo, tem uma aluna aqui que ela tem uma deficiência visual muito grande, então a prova dela tem que ser com uma formatação maior, ela tem que fazer a prova individual. Caso desse que eu tive também na faculdade, tinha uma aluna assim da educação física. Então a inclusão é a grande questão de estudo mesmo, se não parar, não estudar, não pegar material, conhecer bem para você começar até este olhar crítico quando você vê que um aluno para dá um diagnóstico dele ali, descobrir como trabalhar com ele, se torna difícil mesmo (Coordenador).

E a dificuldade que a gente tem com a inclusão é que eu penso: será que realmente eu estou preparada? Estou bem qualificada para estar recebendo uma criança que apresenta realmente aquela questão mental... Então assim, eu tenho que estar capacitada para estar recebendo a inclusão, e eu não estou (Professora).

Como ressaltado, a inclusão de alunos com necessidades especiais nas escolas é uma exigência da LDB, mas não há nenhuma lei que obrigue a inserção da disciplina educação especial no currículo dos cursos superiores de formação dos docentes, a não ser o ensino de Libras. Essa demanda dos docentes no que se refere à ausência de formação e de preparo para lidar com a inclusão me faz questionar se há como formar pessoas/professores preparadas para lidar com cada necessidade especial, uma vez que todos nós temos nossas próprias necessidades, e não há como saber quais são as demandas presentes no cotidiano de cada sala de aula. Não seria o caso de pensar, nos cursos de formação, em uma prática múltipla, que se movimenta, e em professores capazes de lidar com o inesperado, capazes de buscar conhecimento e apoio à medida que essas necessidades forem surgindo?

O coordenador e a professora disseram que participam de vários cursos de formação continuada, oferecidos pelo governo do estado de Minas Gerais e por universidades federais da região, como a Universidade Federal de Viçosa e a Universidade Federal de Ouro Preto, instituições mais próximas da cidade onde trabalham e residem. Aqueles oferecidos pelas universidades foram destacados como os mais significativos para sua formação, pois não eram cursos com atividades mecânicas, mas que levavam os participantes a fazerem pesquisas e a desenvolverem pensamento crítico diante da temática trabalhada, o que pode ser constatado na fala da professora:

[...] especialização em práticas pedagógica pela Universidade Federal de Ouro Preto foi um presente. Foram 660 horas, em um ano e meio. Realmente, altamente gratificante. Eu tive uma professora de formação docente (formada em educação física e fez o doutorado dela, especializou em educação, formação docente) perfeita, encantadora. Falei com ela que vou levar ela para o resto da vida. Ela realmente encanta e faz a gente querer saber mesmo toda nossa história e buscar cada vez mais. Esse me valeu muito, muito, muito.

Uma fala do coordenador chamou muito atenção: segundo ele, há falta de participação dos professores em cursos de formação continuada, como também desinteresse de estudar para se aperfeiçoarem em suas práticas e buscar questões novas para melhor lidar com suas dificuldades em sala de aula, fato que não corresponde aos dados do questionário, pois a maioria mostrou bastante interesse em aprender continuamente. Além disso, tanto a professora quanto o coordenador afirmaram que a disponibilidade de tempo é o maior problema para participarem dos cursos de formação, dizendo que eventos de formação devem acontecer:

Semanalmente, eu já acho, pra todos que trabalham fica puxado. Então de 15 em 15 dias ou um mês. Sinceramente, uma vez por mês (Professora).

Existe a questão do tempo, mas existe a questão do interesse, porque eu falo assim eu aprendi nesses 28 anos, tempo a gente se organiza. Eu sempre trabalhei manhã, tarde e noite. Esse ano que tô mais *light*, mas sempre trabalhei manhã, tarde e noite. Então a gente se organiza nesse tempo, tá? Eu acho que quando você tem interesse você se organiza, por exemplo, eu fiz esse final de semana, sábado o dia inteiro, ia para Viçosa dormir lá, domingo 8 horas da manhã tinha um curso até meio dia. Então se você não tem o interesse de estar ali, de perder o sábado e o domingo, às vezes eu ia para Belo Horizonte, quando eu estava na secretária, eu ficava lá a semana inteira. Então se você não tem essa disponibilidade, também você não vai a lugar nenhum, vai

ficar sempre como aquele repassador de conteúdo do livro didático. Se você não disponibiliza um tempo para estudar em casa, fala assim: hoje vou chegar, mas eu vou ler! (Coordenador)

O coordenador ressaltou a falta de interesse do profissional docente em investir gradativamente na sua prática educativa, por exemplo, de participar de cursos de formação continuada fora de sua cidade, nos fins de semana, fazendo o tempo acontecer. Já a professora mostrou-se bastante receptiva a continuar investindo em sua formação, dizendo ser a disponibilidade de tempo o problema. É importante chamar a atenção para os lugares de onde cada um fala, bem como para a questão do gênero: um é homem, a outra é mulher. A professora, além de suas atividades remuneradas dentro da escola, leva para casa uma infinidade de afazeres escolares, como elaboração do planejamento, elaboração e correção de provas e/ou atividades de seus alunos, etc. Neste caso, o tempo da professora já é carregado de atividades não remuneradas e que ocupam muito tempo. Soma-se a isto tudo o fato de ser mulher, portanto responsável pelos afazeres domésticos, que culturalmente são delegados às mulheres.

As diversas mudanças ocorridas na sociedade e que interferem na constituição do trabalho docente possibilitam entender o trabalho do professor como uma identidade em constante construção. Um aspecto importante é a falta de valorização e de reconhecimento social, o que leva à perda de status do professor. Certamente o salário dos professores é mais um forte elemento da crise de identidade que os afeta (ESTEVE, 1999). O trabalho é mal remunerado e faz com que o profissional, para compensar, estabeleça jornadas ampliadas, trabalhando em até três turnos escolares, o que muitas vezes impossibilita sua participação em cursos de capacitação.

Outro aspecto a ser destacado como contribuição para a não participação dos professores em cursos de formação continuada é que muitas vezes esses cursos utilizam apenas informação verbal para a transmissão dos conhecimentos, deixando de lado outros componentes que podem facilitar a aprendizagem desses profissionais (GARCÍA, 1999). Da mesma forma, o García (1999) ressalta a importância da apresentação da teoria de um determinado ser experiência da pelos docentes. O autor Ferraço (2007) também reforça a importância do professor poder tocar, sentir, saborear, desconstruir e construir sua prática, tornando o conhecimento uma propriedade ou uma característica sua no singular, e de existência das relações entre a teoria e a prática.

Considerações Finais

A formação continuada traduz-se em momentos importantes do desenvolvimento profissional docente. Sua função está em possibilitar ao professor avanços na sua prática profissional ou melhorias no modo de desempenhar sua função. Diversas propostas de capacitação para professores são desenvolvidas, mas muitos cursos são elaborados por profissionais “alheios” às escolas, portanto acabam propondo cursos que partem do pressuposto que as necessidades de aprendizagem são homogêneas. Ter conhecimento das necessidades formativas dos docentes é de extrema importância para o planejamento de políticas de formação de professor, pois esse profissional deve ser visto como capaz de tomar decisões sobre seu futuro profissional, com conhecimento de seus saberes/fazeres, e de planejar seus investimentos na continuidade de seus estudos.

Com foco nos estudos sobre a formação e as práticas dos professores do ensino fundamental diante as questões do cotidiano

escolar, a partir dos resultados dessa pesquisa é possível evidenciar que há disposição por parte dos docentes em continuar investindo na formação, por acreditarem ser essencial para a melhoria das suas práticas. Deve-se destacar a importância das pesquisas nos/dos/com os cotidianos dos professores, pois por meio de pistas encontradas no dia a dia o repensar das ações desenvolvidas nos cursos de formação inicial e as tessituras da prática são exercícios que só podem ser realizados pelos seus próprios praticantes, os professores (FERRAÇO, 2007). Um curso de formação continuada, por mais inovador que se proponha, tem mais significado se realizado no/do/com os cotidianos das escolas.

Portanto, uma política de formação continuada que se proponha a contribuir com/para o trabalho do professor deve levar em conta os saberes/fazer dos docentes com um projeto de desenvolvimento que esteja inserido em um contexto mais amplo de desenvolvimento organizacional e curricular. Neste, a escola deve ser reconhecida como um ambiente de formação não só de seus alunos, mas também de seus professores e de todos os envolvidos na ação educativa. É preciso também que os programas de formação continuada abordem os problemas cotidianos dos professores, de modo que as práticas vivenciadas em sala de aula sejam contempladas e a teoria seja construída de desconstruída nas movimentações do cotidiano escolar.

As conversas com esses profissionais permitiram a produção de sentidos e a compreensão da docência, o que possibilitou a ampliação nas discussões sobre a docência que inspira repensar questões tanto sobre a formação inicial quanto sobre a formação continuada de professores. Dessa forma, é de grande importância tratar a formação de professores a partir de investigações e reflexões do cotidiano é reconhecê-los como sujeitos de conhecimentos que ao longo de sua trajetória tecem redes em múltiplos contextos.

Referências

- ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. IN: Oliveira, I. B. e Alves, N. (Orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- ANDRÉ, Marli. E. D. A. **A Etnografia da prática Escolar**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1995.
- BRASIL, LDB. Lei 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em <www.mec.gov.br>. Acesso em: 17/12/2013.
- BRASIL. LEI N.º 10.436: **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências**, Brasília, 24 de abril de 2002; 181º da Independência e 114º da República Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10436.pdf>> Acessado em 03/06/13.
- CARVALHO, Janete Magalhães. Potência das redes de conversações na formação continuada com os professores. In: SÜSSELIND, Maria Luiza; GARCIA, Alexandra (Orgs.). **Universidade-escola: diálogos e formação de professores**. Petrópolis, RJ: De Petrus et Alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2011.
- ESTEVE, José. M. **O mal estar Docente: A sala de aula e a saúde dos Professores**. São Paulo. Edusc.1999.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 98, p. 73-95, 2007.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo (org). **Cotidiano escolar, formação de Professor (as) e currículo**. 2. Ed. – São Paulo: Cortez, 2008.
- GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores – para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, p. 139-146 e 171- 182, 1999.

HERNECK, Heloisa Raimunda. **Analisando contribuições de uma política educacional de formação continuada para a aprendizagem da docência** – o caso do PROCAP. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2002. 176 f.

LIKERT, Rensis. **A technique for the measurement of attitudes**. Archives of Psychology. n. 140, p. 44-53, 1932.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisa, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MIZUKAMI, Maria da Graça. N., et al. “A reflexão sobre a ação pedagógica como estratégia de modificação da escola pública elementar numa perspectiva de formação continuada no local de trabalho”. **Anais do IX ENDIPE**. Águas de Lindóia, 1998.

RODRIGUES, Angela; ESTEVES, Manuela. **A análise de necessidades na formação de professores**. Porto: Porto Editora, 1993.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Formação do professor e pedagogia crítica. In: FAZENDA, I. (org.). **A pesquisa em educação e transformações do conhecimento**. Campinas: Papyrus, 1995.

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

Recebido em: 19.07.2017

Aceito em: 22.10.2017

Reflexões sobre a formação de leitores em EJA: saberes necessários para a prática docente

ROSELY DE OLIVEIRA MACÁRIO

Doutoranda em educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

E-mail: roselymacario@hotmail.com

LUIZ ANTÔNIO GOMES SENNA

Doutor em Linguística – PUC – RJ. Líder do Grupo de Pesquisa: Linguagem, Cognição Humana e Processos Educacionais – PROPED/UERJ/RJ. E-mail: senna@senna.pro.br

RESUMO

Este trabalho apresenta uma reflexão sobre a ação docente em turmas de séries iniciais de Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos, no que diz respeito ao campo da formação de leitores. O estudo, preponderantemente teórico, aponta para a necessidade da aproximação entre o conteúdo da formação docente e o aluno real existente na sala de aula, caracterizado pela diversidade, o qual ocorre à escola tendo como motivação o desejo de desenvolver as competências leitoras exigidas pela sociedade contemporânea. Os resultados da pesquisa sinalizam a necessidade de diálogo intercultural no contexto escolar, orientado por princípios que definem os atos de ler, dentro e fora do âmbito escolar, em uma perspectiva inclusiva. O trabalho organiza-se em quatro seções, assim discriminadas: consideração sobre a natureza do ensino no contexto da Educação de Jovens e Adultos; caracterização dos sujeitos sociais em diversidade na escola de EJA; princípios gerais e objetivos da formação de leitores na educação fundamental, e; aproximações aos conceitos de leitura e de ato de ler no interesse de práticas educativas inclusivas.

Palavras-chave: Diversidade social. Formação de leitores. EJA. Prática docente.

Reflections on readers formation in Adults Education: necessary knowledge for teachers education

ABSTRACT

This paper presents reflections about teachers practicing in primary education classes of EJA (Brazilian adult education modality), concerning the field of reading. The study, preponderantly theoretic, assigns the necessity of a narrower relation between contents of teachers education and real ordinary students of EJA – strongly characterized by diversity – which attends to school in search of developing such reading competences demanded by contemporary society. Research results reinforce the necessity of intercultural dialog in school, considering reading acts – inside and out of schools – into an inclusive perspective. This work is organized into four sections: short considerations about the nature of teaching practices in EJA; general profile of diversity among EJA students; fundaments and objectives of reading in EJA, and; constructions on the definition of reading and reading acts according to the interests of inclusive education.

Keywords: Social diversity. Reading. Adults education. Teachingpractices.

Estudios sobre la formación de lectores en EJA: saberes necesarios para la formación docente

RESUMEN

Este trabajo presenta un estudio acerca de la práctica docente en clases de la primaria en régimen de educación de jóvenes e adultos (EJA), en que concierne al campo de la formación de lectores. El estudio, de carácter preponderantemente conceptual, apunta para le necesidad de una aproximación ente el contenido de formación docente y el alumno real existente en las clases, fuertemente caracterizado por la diversidad, el qué acure a la escuela en busca de desarrollo de competencias lectoras exigidas por sociedad contemporánea. Los resultados de los estudios señalan la

necesidad de un diálogo intercultural en el contexto escolar, orientado por principios que definen el acto de leer – dentro y fuera del ámbito escolar – en una perspectiva inclusiva. El trabajo se organiza en cuatro partes, cómo siguen: consideraciones sobre la naturaleza de la enseñanza en el contexto de EJA; caracterización de los sujetos sociales en diversidad en la escuela de EJA; principios generales e objetivos de la formación de lectores en la primaria de EJA, y; aproximaciones a los conceptos de lectura y acto de leer bajo el interés de las prácticas educativas inclusivas de la EJA.

Palabras-clave: Diversidad social. Formación de lectores. Educación de Adultos y Jóvenes. Didáctica.

Introdução

Pensar na educação como um direito implica, necessariamente, refletir acerca de uma educação que respeite a pluralidade cultural daqueles alunos que estão inseridos nos mais diferentes contextos educativos da Educação Básica, ou seja, de uma demanda escolar culturalmente imersa na diversidade. Desse modo, no que concerne à prática educativa, faz-se necessário um currículo escolar que se configure desde o seu processo de organização, de formulação, dotados de concepções teóricas sob o viés da diversidade a tratar reformulações de procedimentos didáticos e curriculares na sociedade contemporânea (RODRIGUES, 2009).

Nesse sentido, pensando no contexto educativo da sala de aula do Ensino Fundamental na escola pública do país, e ainda na necessidade reflexiva do agir docente frente ao aspecto multifacetado da educação, cabe-nos destacar a realidade educacional que exige do professor um olhar diferenciado para o fenômeno da diversidade dos alunos nas modalidades de ensino, a saber: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA), além dos cursos profissionalizantes. Com base

nisso, e mediante realidades distintas, podemos comungar com o pensamento de Gomes (2008, p.18), ao destacar que “há uma relação estreita entre o olhar e o trato pedagógico da diversidade e a concepção de educação que informa as práticas educativas”.

Na verdade, a presença da diversidade no âmbito escolar, considerando as diferentes identidades apresentadas pelos alunos como fruto advindos de contextos históricos, sociais e culturais, exige do professor, novos saberes para trabalhar os conteúdos, bem como outras posturas face ao processo de avaliação a ser aplicado no cotidiano escolar. Construir tais práticas pedagógicas não se configura uma concepção simplista, principalmente quando essas ações escolares têm o intuito da valorização da educação dialógica e multicultural do currículo, aberto às possibilidades de práticas escolares contra as diferentes formas de dominação, exclusão e discriminação na escola.

A discussão proposta neste trabalho se inscreve frente à necessidade de se pensar práticas pedagógicas em séries iniciais de Ensino Fundamental na modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que, além de buscar alfabetizar o jovem e adulto inserido nessa modalidade de ensino, lancem-se ao desafio de um ensino de leitura voltado para um processo de desenvolvimento de leitores. Para tanto, fez-se necessário fazer uma pesquisa do tipo revisão bibliográfica, com base nas contribuições de Charlot (2005); Candau, (2008); Senna (2003, 2004, 2010), entre outros; atentando-se para os efeitos impactantes dessas teorias para a produção de conhecimento na educação contemporânea, cujo viés teórico e metodológico se pauta pela relevância do diálogo intercultural, a valorizar os diferentes alunos que acorrem à escola.

No primeiro momento, discute-se sobre quem são os sujeitos sociais da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que frequentam a

escola de ensino fundamental (séries iniciais) na Educação Básica. Falar de alunos da EJA significa atentar para a questão da diversidade cultural e geracional (15 aos 70 anos). Ocorre que tal configuração dos alunos da escola tem se tornado uma preocupação entre os pesquisadores que procuram entender o contexto histórico e cultural dos estudantes da EJA, um público que apresenta história de exclusão social e desigualdade socioeconômica. Partindo dessa proposição, pode-se salientar que pensar a educação como direito significa atentar para um processo educativo que respeite a pluralidade cultural daqueles atores escolares que estão inseridos em tais contextos.

No segundo momento, propõe-se uma abordagem acerca da questão da formação de leitores, partindo de reflexões relativas à elaboração da proposta curricular em torno dos conteúdos escolares para a EJA. Nesse momento, destaca-se a preocupação no que tange à prática pedagógica destinada ao ensino voltado para a formação de leitores em EJA na escolarização inicial do Ensino Fundamental, considerando que o aluno incluso nessa modalidade de ensino tem direito à educação formal, tendo em vista contribuir para que esse aluno, na condição de cidadão, possa torna-se um sujeito de leitura/escrita na sociedade contemporânea.

Diante disso, é possível problematizar: Como a escola pode optar por determinados conteúdos para a formação de leitores, na medida em que passa a não reconhecer o aluno da EJA como produtor de conhecimento? Como saber, por exemplo, se um determinado conteúdo de geografia ou de matemática pode ser considerado conteúdo escolar dessa modalidade de ensino para trabalhar em sala de aula da EJA? Quais as concepções teórico-metodológicas mais adequadas para garantir um ensino de forma a contribuir para o processo de desenvolvimento da cognição humana, engloban-

do os diferentes ritmos de aprendizagem do aluno da EJA? Como avançar nas questões relacionadas aos conteúdos de cunho meramente programáticos em EJA a pensar, em linhas gerais, mais voltadas para o desenvolvimento humano?

Com base em tais questionamentos, cabe aqui trazer em pauta o que nos advertem os autores Di Pierro (2005) e DI PIERRO et al. (2001), no que concerne ao jargão pedagógico nacional “conhecimentos historicamente acumulados”. Conforme o pensamento desses pesquisadores, tal concepção tida com uma conotação de cunho popular não se configura como uma proposta adequada para o universo sociocultural dos estudantes. Em outras palavras, refere-se a uma tendência a ser interpretada pelos educadores nos limites estritos da experiência cotidiana, das demandas materiais ou políticas imediatas. Nessa perspectiva, pontuam que o desafio da educação é olhar para um currículo que incorpore certos desafios éticos, políticos e também a vida contemporânea, no que concerne à questão da diversidade étnica, racial e multicultural, incluindo-se ainda questões acerca do meio ambiente e qualidade de vida, relações de gênero e direitos da mulher (DI PIERRO, (2005); DI PIERRO et al., 2001).

A Educação de Jovens e Adultos: primeiras palavras

Vale aqui registrar que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem um papel central na vida de uma parcela ainda significativa da população brasileira, a qual é constituída de diferentes atores sociais que, ao longo de suas vidas, registram uma história de evasão ou insucesso escolar. Ainda assim, contudo, em sua história, a EJA tem se constituído numa modalidade educativa que tem respondido, secundariamente, às expectativas e às necessidades da cliente-

la que a ela se destina, seja por insuficiência do acesso, seja pela inadequação das propostas curriculares existentes, as quais traduzem uma concepção segmentada e reducionista do conhecimento.

A Educação de Jovens e Adultos deve ser pensada como um modelo pedagógico próprio, com objetivo de criar situações de ensino-aprendizagem adequadas às necessidades educacionais desse público, englobando as três funções citadas no Parecer 11/00 da CEB: a função reparadora, caracterizada pela entrada no circuito dos direitos civis e pela restauração de um direito negado, o direito a uma escola de qualidade e o conhecimento de igualdade de todo e qualquer ser humano; a função equalizadora, centrada em um atendimento pleno e legal, a trabalhadores e a tantos outros segmentos da sociedade, possibilitando-lhes a reentrada no sistema educacional; e a função permanente, voltada para uma educação de jovens e adultos que deve dar condições de atualizar conhecimentos por toda a vida, ou seja, deve dar condições de qualificação de vida para todos, de forma a propiciar que os educandos constituam aprendizado.

É sabido que boa parte dos jovens e adultos que voltam a estudar apresenta em comum o desejo de sobreviver no mundo do trabalho, o que não raramente leva a EJA a se constituir como uma mera fonte de acesso ao mercado profissional (FRIGOTTO, 2003). Sabe-se que a concepção de educação profissional e a estrutura educacional que dela deriva tem sido organizada, ao longo da história da educação, sob as determinações da conjuntura econômica e política dos diferentes países, desde a qual se tem buscado responder prioritariamente às expectativas do mercado de trabalho, da política econômica e a interesses de grupos e, secundariamente, às necessidades da clientela destinadas a essa parcela do processo formativo.

Acrescente-se o fato de que a universalidade da ação educativa, exposta por Arroyo (1998), se contrapõe à concepção propedêutica, preparatória para, de acordo com a estratégia da propaganda do governo, aprender para vencer. Compreendendo, trata-se de uma visão utilitarista e reducionista da educação, que enfatiza apenas a inserção na vida e a competitividade no mercado de trabalho. Sem, contudo, considerar os saberes significativos a uma educação humanista, pois seu foco passa a privilegiar as técnicas, tecnologias, métodos e os conteúdos inculcados.

Não obstante, no bojo dessas discussões em torno da democratização da escola pública, no sentido de pensá-la de modo que esta venha atender os alunos que saem da escola sem o domínio das habilidades da leitura e da escrita. Entretanto, não basta garantir o acesso à escola, mas, sobretudo, prepará-la para o aluno social, real, inserido nos setores populares do país.

Assim, pensando na problemática do ensino da escola pública, no que tange à qualidade do ensino de Língua Materna, busca-se adentrar em questões significativas vinculadas ao perfil dos alunos inseridos nas salas de aula na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, de modo a compreendê-lo melhor no cenário educacional atual.

O aluno da EJA: quem são esses sujeitos sociais?

Tradicionalmente, os sujeitos da EJA costumam ser caracterizados da forma como apresentada por Oliveira (2001, p. 59), ao dizer trata-se do “imigrante que chega às grandes metrópoles de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito frequentemente analfabetos)”. Tal caracterização é modificada devido ao

processo de juvenialização da EJA, tendo em vista a inclusão do aluno de 15 anos ou mais. Notadamente, esse fenômeno resulta numa problemática para a atuação docente em turmas de escolarização inicial, uma vez que esse profissional de ensino necessita de uma formação acadêmica capaz de reunir todos os alunos, e garantir a aprendizagem para todos. Entende-se que tal desafio deriva, principalmente, da existência da diversidade da faixa etária e cultural dos alunos. Em outras palavras, como ensinar numa sala de aula onde se observa a presença de alunos que não sabem ler e também com alunos que já sabem ler, e ministrar os conteúdos escolares propostos para essa etapa de ensino do Ensino Fundamental?

Diante do exposto, o que se verifica é a problemática do aluno que não encontra sentido na escola e abandona os estudos e, por uma questão de necessidade de sua inserção no mercado de trabalho, retorna à escola, em sua maioria, na busca da certificação. Nesse contexto, o que se vê é a presença de pessoas jovens e adultas que buscam aprender a ler e escrever, tendo em vista a inclusão social.

Além dos alunos da EJA, percebe-se na escola básica contemporânea a existência de crianças, adolescentes e jovens oriundos das classes populares e pobres do país, sobre os quais não raramente costuma naturalizar-se a crença em que sejam incapazes de aprender, estigmatizando-os como fracos, e, por isso, por mais que frequentem a escola não consigam aprender a ler. Notadamente, é perceptível numa cultura da formação escolar que tais alunos não cabem na escola básica, sendo, conseqüentemente, excluídos do direito à educação, da escolarização, da formação intelectual. Diante disso, cabe salientar que não basta apenas assegurar o acesso aos alunos inscritos na categoria da EJA; deve-se, sobretudo, garantir a permanência desses alunos na escola com uma formação

docente a possibilitar um ensino onde ele aprenda os saberes necessários para a sua formação intelectual.

Por outro lado, o Documento Base Nacional, ao tratar dos sujeitos da EJA, amplia os elementos caracterizadores dessa clientela da educação brasileira:

Pensar sujeitos da EJA é trabalhar com e na diversidade. A diversidade se constitui das diferenças que distinguem os sujeitos uns dos outros – mulheres, homens, crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos, pessoas com necessidades especiais, indígenas, afrodescendentes, descendentes de portugueses e de outros europeus, de asiáticos, entre outros. A diversidade que constitui a sociedade brasileira abrange jeitos de ser, viver, pensar – que se enfrentam. Entre tensões, entre modos distintos de construir identidades sociais e étnico-raciais e cidadania, os sujeitos da diversidade tentam dialogar entre si, ou pelo menos buscam negociar, a partir de suas diferenças, propostas políticas. Propostas que incluam a todos nas suas especificidades sem, contudo, comprometer a coesão nacional, tampouco o direito garantido pela Constituição de ser diferente. (BRASIL, 2000, p. 1)

Nesta perspectiva, Di Pierro (2005) ressalta que o perfil marcadamente juvenil que a educação de adultos adquiriu no país, na última década, deve-se à combinação de fatores relacionados ao mercado de trabalho (exigência de certificação escolar) e ao sistema educativo em relação à distorção idade/série, potencializada pela redução da faixa etária mínima (BRASIL, 1996) para a frequência a essa modalidade de ensino, a partir dos 15 anos.

Todavia, observa-se que as políticas públicas de alfabetização destinadas a crianças e adolescentes, e ainda à EJA, têm suscitado uma variedade de publicações por parte de pesquisadores no cam-

po da leitura, refletindo sobre as práticas de sala de aula no que se refere ao ensino da Língua Materna no país, com vistas a se pensar em concepções sobre o que é alfabetizar o aluno na perspectiva de formar leitores e escritores autônomos/críticos, nos moldes que preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997). Para tanto, implica saber que concepção de ensino a escola defende em relação a seu público escolar que, em sua maioria, é constituída de estudantes inseridos nas camadas populares, e que sofrem porque tais práticas escolares não vêm possibilitar espaço de construção do conhecimento.

No mérito de tal “reorganização”, em se tratando da epistemologia da linguagem, particularmente em salas de aulas da EJA, torna-se relevante refletir sobre que sentido tem o ensino de leitura para uma demanda escolar constituída de uma variedade geracional (15 aos 70 anos). Nesse aspecto, convém concordar com a ideia de Silva (2004) que, ao trazer a discussão da identidade e diferença, sinaliza para a existência de uma “pedagogia” na perspectiva de abertura para outro mundo, mediante a qual “podemos acolher outrem, pois, em irredutível diferença, em sua estranheiridade infinita, uma estranheiridade tal que apenas uma descontinuidade essencial pode conservar a afirmação que lhe é própria” (SILVA, 2004, p. 101).

Diante de um quadro de incertezas quanto à garantia da aprendizagem em EJA, sob o olhar dos sujeitos sociais que frequentam a sala de aula, é perceptível a preocupação em torno do aluno tido como estranho. Segundo Senna (2010, p. 48), “[...] apesar de sua normalidade, necessitamos do estranhamento em nós mesmos, algo que nos permita enxergar além do imaginável, além das fronteiras a que nos acostumamos”. Ensinar àqueles que irão se defrontar com o mundo onde tudo passa pelo conhecimento,

pela informação veiculada em jornais, livros, manuais escolares, internet, dentre múltiplos meios, é algo de fundamental importância, haja vista que “[...] o conhecimento comporta sempre riscos de erros e ilusões, e tentar mostrar quais são suas raízes e causas” (MORIN, 2004, p. 85). Desse modo, a formação de leitores em EJA, como também nos demais segmentos no âmbito da Educação Básica, deve observar as premissas destacadas por Becker (1993) em torno das concepções dos docentes a respeito de questões fundamentais sobre o conhecimento, como também de sua construção e reconstrução.

Deve-se inferir a concepção de conhecimento do professor, seu entendimento da passagem de um conhecimento mais simples a um mais complexo, sua concepção da capacidade cognitiva do aluno – e, portanto, de aprendizagem – nas mais diferentes idades, sua compreensão das dificuldades de aprendizagem do aluno, da origem histórica dos conhecimentos contemplados num currículo escolar etc.

Ao examinar o conceito universal, em se tratando do conhecimento científico, suas crenças e controle sobre os juízos de “verdades”, observa-se a dificuldade da escola em lidar com a categoria atribuída ao “aluno” nos moldes universais preconizados pela ciência moderna, disseminada pela cultura dos ideais burgueses. Inclusive, na categoria de aluno, tende-se à valorização de um modelo único de sujeito, ou seja, de um sujeito cartesiano, ancorada nos princípios da Ciência, na Razão e numa suposta universalidade humana, na civilização dos povos e, ainda daqueles indivíduos tidos como “não sujeitos”.

Nesse sentido, observa-se um impasse na produção de conhecimento, a partir do momento que esse aluno é constituído nos moldes de paradigmas universais, coletivos, e no que tange aos

aspectos que são particularidades pertencentes da natureza humana, são ignorados. Embora tratar-se de epistemologias podemos compreender a produção de conhecimento no campo da genética humana, pois, mesmo que as características biológicas tornem o aluno um indivíduo com propriedades universais, sua natureza sociocultural tornam-no sujeito singular, inserido em contextos sociais e históricos, dotados de uma diversidade cultural.

Tecendo caminhos: a valorização da formação de leitores

Para Candau (2008), a perspectiva intercultural vem promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais e se encontra orientada para a construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade. Assim, menciona-se:

[...] Algumas doutrinas pedagógicas concorreram para acentuar atitudes equivocadas por parte de educadores na escola. Teorias que afirmam a carência cultural, ainda que rejeitadas atualmente, deixaram marcas na prática pedagógica, justificando o fracasso escolar única e exclusivamente pela “falta de condições” dos alunos. Esse tipo de estigma “contagiou” professores e escolas. Por ocasião do processo de ampliação das oportunidades educacionais, sobretudo a partir da década de 70, tornou-se comum certa argumentação que vinculava, indevidamente, a queda da qualidade do ensino ao acesso das camadas populares a uma escola que fora, até então, explicitamente seletiva. (BRASIL, 1997, p.126).

Com efeito, para avançar nas questões epistemológicas da prática pedagógica, que se dizem interculturais e preocupadas

com o desenvolvimento da cognição humana, é importante o debate em torno da formação do professor no que concerne, além das inúmeras atribuições educativas que são específicas à sua atuação docente, ao problema recorrente da formação de leitores contemporâneos para a demanda social inserida na escola pública, compreendendo crianças, adolescentes, jovens e adultos.

Diante do exposto, convém salientar, frente ao desafio da formação de leitor na contemporaneidade, que, no entender de Senna (2003), a inteligência humana se organiza para interagir com o mundo, derivando diferentes modos de pensamento. Com base nisso, defende que aluno e escola possam operar diferentes modos de pensar, tal como no excerto a seguir:

Denominemos, então, o modo de pensamento extraescolar como modo narrativo de pensamento (ou modo cotidiano), o qual reflete exatamente a forma como cada cultura interage com o mundo, seja na prática de ações, seja na sua interpretação. Já o modo de pensamento escolar, derivado da cultura científico-cartesiana da Idade Moderna, pode ser denominado modo científico do pensamento, cujas propriedades somente serão equivalentes às do modo narrativo, caso a cultura de determinada sociedade tenha as mesmas características da cultura idealizada pela Sociedade Moderna. (SENNA, 2003, p.11)

Sendo assim, Senna (2003, p. 11) chama a atenção para uma cultura instaurada no âmbito escolar a “condicionar os alunos, tanto ao modo científico, quanto à escrita, à leitura de um mundo escrito (estático e idealizado) e a uma série de outros comportamentos, como a escuta ordenada, a marcha ordenada, o controle do tempo social e biológico etc. Cabe destacar, que essa postura escolar também é questionada por Charlot (2005), quando aponta, em seus estudos, que no espaço escolar “Há duas línguas diferentes

sendo faladas na escola: a dos professores e a dos alunos”. Para esse autor, faz-se necessário levar em consideração o sujeito na singularidade da sua história e as atividades que ele realiza. É, por essa história, construída por experiências e pelo sentido que ele dá ao mundo, que se deve estudar sua relação com o saber. E ainda levar em consideração a cultura da comunidade, mas ampliando também o mundo da criança para além da comunidade, ou seja, o sujeito tem o direito de lutar pela sua comunidade, mas também de se afirmar como diferente do grupo no qual nasceu.

Geraldi (2013) adverte para o fato de que “a língua, enquanto produto desta história presente vem marcada pelos seus usos e pelos espaços sociais destes usos” e chama a atenção para o ensino da língua não como produto pronto e acabado, mas, sobretudo, como produto histórico inacabado, em processo de construção interlocutiva nas diferentes instâncias sociais de uma dada formação social. Logo, o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores passam a ser considerados sujeitos ativos (GERALDI, 2013, p. 28).

Compreende-se, dessa forma, que o processo de leitura/compreensão não é uma simples apreensão. Como observa Soares (1998), os educadores precisam reconhecer que:

[...] um adulto pode ser analfabeto porque marginalizado social e economicamente, mas se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que os outros leem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado a escreva. [...] se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixadas em algum lugar, esse analfabeto é, de certo modo, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais da linguagem escrita (SOARES, 1998, p. 26).

Já Freire (1987) denunciou e questionou a concepção de educação vigente no país, denominada por ele de “educação bancária”. Segundo essa concepção educacional, o professor é aquele que detém o conhecimento, o saber que pensa, que dita todo o processo educativo, enquanto os alunos são tidos como “objetos”, adereços do espaço de sala de aula. Nessa situação de passividade, o aluno, na condição de objeto, prejudica seu poder criador, de refletir sobre sua própria condição de “massificado”. Tal assertiva desse autor sinaliza que o paradigma educacional questionado não difere na educação na contemporaneidade. A crítica recai, portanto, sobre a questão de que essa passividade, entre outras situações escolares, instiga a olhar criticamente o cotidiano escolar, a exemplo do aluno que passa a usar nas aulas as mídias móveis, o telefone celular, ignorando a presença do docente. Diante de tal comportamento por parte do aluno, torna-se necessário uma reflexão em torno de novos saberes docentes, de modo a repensar a ação pedagógica no cotidiano escolar, frente aos novos sujeitos sociais que frequentam a sala de aula na EJA.

Assim sendo, quando o aluno da EJA chega ou retorna à escola, há de se considerar o repertório de conhecimento de mundo já adquirido através da linguagem no decorrer de suas vidas. Entretanto, é possível que ele não tenha adquirido ou esteja em processo de construção dos conhecimentos do sistema linguístico, dos conhecimentos da organização textual e dos conhecimentos de outros meios semióticos. Sabe-se que o acesso às diferentes práticas de usos sociais da leitura e, por conseguinte, da escrita, não ocorrem unicamente na escola, tida como espaço relevante das agências de letramento.

Torna-se necessário buscar entendimento da tamanha dificuldade da educação na contemporaneidade a contribuir no proces-

so em tornar sujeitos sociais de leitura e escrita. Segundo Calhau (2015), esse movimento deriva do debate de que as teorias educacionais modernas sempre conceberam a educação como processo de transmitir conhecimentos, de apropriação racional do saber. Disso, decorrem inquietações que vão desde a formação docente à reformulação curricular, como também à política educacional do país. Tal complexidade, no que tange à formação de leitores no âmbito da Educação Básica, sugere um movimento na contemporaneidade frente aos desafios da sociedade da informação e do conhecimento.

Concordando com o pensamento de Senna (2003, p. 19), evidencia-se que para tornar-se um leitor “de textos de todos os tipos, inclusive os das ciências matemáticas – é preciso estar predisposto a mergulhar no texto com o modo científico do pensamento, [...] implica estar predisposto a interagir com aquele pedacinho de mundo através de padrões de comportamento e estratégias cognitivos diferentes das que se empregam no modo narrativo”. É incontestável que o aluno de EJA interage com diferentes tipos de textos e promova leituras as mais diversas, mesmo de textos escritos em circulação na sociedade à sua volta. O que se defende neste trabalho, entretanto, é que este aluno se desenvolva para interagir com o texto a partir de outras formas de leitura, aplicando outros modos de pensamento, fazendo-se valer, assim, o seu direito ao desenvolvimento como sujeito leitor.

Este é o argumento principal em favor de um aprofundamento da formação docente no que se refere à promoção do desenvolvimento leitor do aluno em condição de diversidade cultural. Neste sentido, compreende-se a leitura, não como um conteúdo escolar estritamente relacionado à interagir com o texto escrito, mas sim, como um campo curricular interessado no desenvolvimento do lei-

tor de mundo a partir de diferentes modos de pensamento, especialmente o científico.

Concepções de leituras

Considerando a complexidade da formação de leitores na escola, cabe destacar as ideias de Geraldi (2009), o qual já pontuava “políticas de leitura, como meras políticas de inclusão e cooptação, sem elas associar políticas de transformação e rupturas sociais mais amplas, é o risco que corremos em projetos redentoristas” (GERALDI, 2009, p.98).

Assim, frente às contribuições da Linguística Aplicada, voltamos-nos às práticas inadequadas do ensino de leitura na escola, repensando-as, haja vista ser nossa intenção, como nos apoia Kleiman (2004), destacar a leitura como prática social, ancorada nos estudos do letramento. Essa autora aponta para o fato de que a escola, regularmente, concebe a leitura como uma atividade de decodificação de signos linguísticos, com fins específicos de reconhecimento de letras, sílabas, palavras e sentença do texto, e mesmo para extrair o sentido do texto. Ela destaca a concepção sociointeracionista e discursiva de leitura, que objetiva a relação entre o leitor e autor, sujeitos sociais.

Com foco no autor do texto, Koch (2009, p. 9-10) explica que a “concepção de língua como representação do pensamento corresponde à de sujeito psicológico, individual, dono da sua vontade e de suas ações”. Nessa percepção, o leitor apresenta atitudes de passividade e, conseqüentemente, a leitura se traduz como assimilação das ideias do autor, desconsiderando as experiências e os conhecimentos já adquiridos pelo leitor, restando-lhe apenas a fixação das intenções do autor.

Por outro lado, quando o foco encontra-se no texto, Koch e Elias (2009, p.10) destacam que a “concepção de língua como estrutura corresponde à de sujeito determinado, ‘assujeitado’ pelo sistema caracterizado por uma espécie de ‘não consciência’”. Assim, dizem essas autoras que tal concepção de leitura é percebida como simples produto de decodificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, restando a este a identificação do código empregado. Ou seja, cabe ao leitor o reconhecimento do sentido das palavras e estruturas do texto.

Orlandi (2001) menciona alguns requisitos para que tomemos a leitura numa perspectiva discursiva: a possibilidade de o processo de construção de leitura ser trabalhado em salas de aula/em salas de leitura; a ideia de que tanto a leitura quanto a escrita instauram sentidos; a ideia de que o sujeito leitor tem suas especificidades e sua história; o fato de que há múltiplos e variados modos de leitura; a ideia de que tanto o sujeito quanto os sentidos são determinados histórica e ideologicamente. Para a autora:

Tratando de prática discursiva da leitura, [...] o discurso não é um conjunto de textos, ele é uma prática. E constituído de sentidos. Consequentemente, para compreender o modo pelo qual a ideologia entranha essa prática que é o discurso, se deve por apreender que não existe discurso sem sujeito nem sujeito sem ideologia (ORLANDI, 2003, p.12-13).

De acordo com o pensamento dessa autora, os sentidos e o sujeito se constituem paralelamente no interior de uma formação discursiva, no confronto entre as diferentes formações discursivas. Assim, esta relação constitui a historicidade do sujeito e dos sentidos. Para que se possa entender de que forma se dá o processo de construção de leitura, é necessário compreender as suas diversas

funções sociais, que vão desde a leitura para informação, para contato social, até a leitura para o entretenimento.

Na busca de entender tal perspectiva teórica da leitura, observamos a existência de dois modelos de leitura: ascendente e descendente. Todavia, Rojo (2009), remetendo aos anos 60 e 70 do século XX, explica que a leitura era concebida como um processo de decodificação de grafemas em fonemas para procurar o significado no texto. Assim, constatamos que tal concepção de leitura encontrava-se atrelada à alfabetização.

Diante disso, Kato (2002, p.50) destaca dois tipos básicos de processamento de informação: a hipótese *top-down*, ou descendente, e a hipótese *bottom-up*, ou ascendente. O tipo descendente (*top-down*) refere-se a uma abordagem não linear, em que se faz necessário “o uso intensivo e dedutivo de informações não visuais e cuja direção é do macro para a microestrutura e da função para a forma”. Entretanto, é importante ressaltar que o processamento ascendente (*bottom-up*), segundo Kato (2002, p.50), “faz uso linear e indutivo das informações visuais, linguísticas, e sua abordagem é composicional, isto é, constrói o significado através da análise e síntese dos significados das partes”. Assim, vê-se, nesse segundo tipo, que a Linguística Estruturalista valorizou tal processo, pelo fato de sua própria história, que se iniciou das unidades menores para maiores.

Os dois tipos de processamento sinalizam para descrever três tipos de leitores:

O tipo descendente é o leitor que apreende facilmente as ideias gerais e principais do texto, é fluente e veloz, mas por outro lado faz excessos de adivinhações. [...] 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 ideias 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 (ADAMS; COLLINS *apud* KATO, 2002, p.50-51).

Kleiman (2001) afirma que a concepção de leitura pode estar atrelada à ideia de decodificação e de leitura como avaliação, e que tal perspectiva, nos moldes de decodificação do código linguístico, não favoreceu o desenvolvimento das competências e habilidades por parte do cidadão, como também não contribuiu para a formação de leitores competentes.

Tal processo de construção de leitura no modelo interativo, conforme expõem Koch e Elias (2009), não se centra apenas no texto e no leitor, apesar da necessidade dos conhecimentos prévios do leitor no momento da compreensão de um determinado gênero textual. Observa-se que tal processo de acesso ao sentido do texto é constatado no processo de interação dos dois tipos de processo: o ascendente e o descendente, com vistas à interação entre os níveis de conhecimentos do usuário da língua, partindo da decifração de sinais gráficos ao conhecimento de mundo desse sujeito.

Kleiman e Moraes (1999) advertem que o ensino da leitura reflete as contradições e incoerências que vêm caracterizando o contexto pedagógico como um todo. E, conseqüentemente, a escola realiza atividades de “leitura” sem entendimento, isto é, interpre-

ta-se sem ter lido e se realizam exercícios escolares sem nenhuma função para a realidade sociocultural, o que dificulta a formação de leitores proficientes.

Por conseguinte, Senna (2010) exprime que as discussões acadêmicas sobre a qualidade da formação do professor encontram-se centralizadas sob dois aspectos tidos como relevantes. O primeiro refere-se aos aspectos metodológicos, relacionados à Didática, a arte de bem programar e transmitir programas escolares; e o segundo aos aspectos heurísticos, relacionados à conversão da abstração científica em algum conhecimento aplicado, que o professor possa utilizar para torná-la concreta, portanto, acessível ao aluno.

Muitos são os desafios encontrados pelos docentes na educação básica, porém, é preciso ressaltar que, em muitos casos, alguns educadores tendem a “culpar” o próprio aluno pelo seu “fracasso”. Nessa perspectiva, surgem as seguintes indagações: De quem é culpa pela falta de domínio da leitura e da escrita pelo aluno? Só o professor de Língua Portuguesa tem a função de ensinar ao aluno a ler e a escrever?

Daí como pensar no âmbito escolar a produção de conhecimento necessário para a formação docente dos anos iniciais de ensino fundamental na modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA), quanto à preocupação com a aprendizagem da língua materna dos alunos nas turmas de escolarização inicial em EJA? O problema do aluno em situação de fracasso na aprendizagem da leitura e da escrita nessas turmas da EJA compreende a uma heterogeneidade de alunos, cujas demandas sociais referem-se, em parte, a uma parcela de aluno, configurada por um histórico escolar na condição de insucesso escolar incluso em turmas da EJA. É a presença, em uma mesma sala de aula, de um grupo de alunos com

passagem no ensino regular com pouca escolarização, acrescido a outra parcela de alunos que não passaram na escola, possibilitasse a promoção da qualidade de ensino, de modo a desenvolver o aspecto intelectual do aluno.

Sendo assim, diante da realidade do problema da não aprendizagem da Língua Materna na escola básica, o mais agravante é a constatação que o alunado, na sua maioria, passa aproximadamente doze anos nos bancos escolares e não consegue aprender a ler, sai da escola porque essa escola não foi pensada para o aluno oriundo do mundo de cultura oralizada, pertencente às classes sociais pobres do país. Quantas vezes ouvimos no âmbito escolar, ao nos referirmos a uma turma da EJA: “esta turma é muita fraca”, “como esses alunos falam e escrevem errado”.

Ocorre que a atribuição imputada à escola de ensinar a língua culta padrão para crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos não vem sendo tarefa fácil. O fato é que a escola não consegue assegurar a esses sujeitos sociais o direito à apropriação da língua escrita, de torná-los sujeitos sociais de escrita (BACHETTO, 2016). Sendo assim, tais dificuldades do domínio da leitura e da escrita são comprovadas através de instrumentos avaliativos de larga escala como Prova Brasil, Provinha Brasil, Enem, entre outras, pela não apropriação da competência leitora os coloca em situação de insucesso escolar, considerando que tais alunos com passagem na escola saem sem aprender a língua escrita, a escrita alfabética (CARNOY, 2015). No entanto, se observarmos por outro lado, vê-se que esses alunos, apesar das dificuldades da aprendizagem da leitura na escola, conseguem fazer uso da leitura nas diferentes situações interacionais, com o uso, inclusive, de gêneros digitais, como é o caso das redes sociais, do uso de aplicativos através de mídias móveis, de celulares, entre outros.

O ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica, desde a Educação Infantil ao Ensino Médio como Língua Materna, suscita o debate entre o confronto de língua oral *versus* a língua escrita no âmbito escolar. Ocorre que o aluno, oriundo de culturas orais, revela dificuldades na produção de textos orais e escritos no âmbito escolar, endossando o que já explicitava Senna (2000), excluindo as pessoas que “não constroem conhecimento a partir da linguagem empregada na experiência de ensino com um sentimento de marginalidade cultural” (SENNA, 2000,p.172). Sendo assim, a não aprendizagem da língua normativa se traduz como um mecanismo de exclusão do aluno da escola.

É indiscutível que o desafio colocado à escola de ensinar a Língua Portuguesa, a língua culta para todas as crianças, jovens e adultos, tem provocado na sala de aula um quadro de tensões quanto às práticas pedagógicas adequadas, destinadas ao desenvolvimento cognitivo, aquisição dos domínios das capacidades linguísticas da leitura e da escrita numa perspectiva discursiva no contexto escolar para todos esses alunos nela inserida. Ensinar a ler e escrever na educação escolar não tem sido atribuição fácil, e o resultado dessa inadequação é percebido na cultura escolar, quando essa instituição passa a segregar os alunos em turmas de EJA e passa a excluir esses alunos do sistema de ensino, quando não o enxerga como pessoas dotadas de especificidades humanas singulares.

Ensinar a Língua Materna para os alunos oriundos de cultura oral tem sido um desafio posto para a escola brasileira. Diante desse conflito, só nos resta, enquanto professores, agentes de letramento, refletirmos acerca da formulação de um projeto político centrado no aluno real da sala de aula, o qual possibilite enxergá-lo em sua condição humana, a partir das interações que estabelecem

com o outro, mediado pelos gêneros discursivos. Observa-se que, apesar de suas dificuldades de aprendizagem na língua escrita no contexto escolar, esse mesmo aluno no contexto social, fora da escola, já faz uso da leitura nas múltiplas práticas culturais marcadas na sociedade contemporânea (SENNA, 2014).

Considerações finais

Neste trabalho, reunimos argumentos que nos permitiram caracterizar os aspectos que perpassam a prática de formação de leitores na Educação de Jovens e Adultos, considerando, especialmente a diversidade que é própria entre seus alunos. Através de uma breve apreciação sobre a natureza inclusiva das práticas de ensino em EJA e o tipo de diversidade que nos referimos ao tratar dos seus alunos, pode-se caracterizar a questão do respeito ao plural, cultural e etário, como fator importante a ser considerado no processo de formação de leitores. Para isto, apresentamos, ainda, referências sobre a leitura e o ato de ler, associados a processos de representação de mundo e de interação entre pessoas, buscando, deste modo, caracterizar a ação docente em face dos objetivos formais de ensino no campo de formação de leitores.

No cotidiano da sala de aula em EJA, encontram-se alunos com níveis diferenciados de aprendizagem, o que exige por parte do professor pensar no ato do seu planejamento o desenvolvimento de práticas pedagógicas atentando-se aos princípios de como lidar com as identidades e as diferenças na sala de aula. Moreira e Câmara (2013), em se tratando das ações, sinalizam a relevância em propiciar ao aluno a possibilidade de novos posicionamentos e novas atitudes que venham a caracterizar propostas de ação e intervenção, e destacam: “pode-se na sala de aula, propor a elabo-

ração de planos e sugestões que possam minorar situações de desconforto e de carência que incrementem identidades submissas ou marginalizadas” (MOREIRA; CÂMARA, 2013, p.52). Assim, pensar as concepções epistemológicas na educação disseminadas na escola, frente à formação de leitores em EJA, implica-se conhecer os saberes dos sujeitos sociais inscritos nesta modalidade de ensino.

Nesse entendimento, salienta-se que, repensar esta realidade social de negação do direito à educação a uma demanda social de história de fracasso escolar, de desigualdade social, para o desenvolvimento de sujeitos leitores na Educação de Jovens e Adultos, perpassa inclusive pela formação docente em relação à mudança das práticas escolares, de modo a dialogar com os diferentes sujeitos sociais que na condição de aluno tem o direito de aprender. A linguagem, sendo considerada como processo de interação cuja principal função é agir sobre o outro, encaminha, evidentemente, o professor pesquisador para a adoção de uma concepção de leitura como “processo”, em que se constroem significados; em que se compreende a linguagem verbal e não verbal, sendo o leitor um sujeito ativo que interage com o texto.

Referências

ARROYO, M. (Org.) *Da escola carente à escola possível*. São Paulo: Loyola, 1996.

BACCHETTO, J. O Pisa e o custo da repetência no Fundeb. In: *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. v. 24(91).p. 424-444. Acesso: <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362016000200008>

BECKER, Fernando. *A Epistemologia do professor: o cotidiano da escola*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 1ª a 4ª Séries do Ensino Fundamental**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC: SEF, 1997.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB nº. 11/2000. **Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC, maio 2000.

CALHAU, S. Formação do sujeito da escrita: onde poder se dizer é poder ser. In: **Anais Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão: didática e avaliação V. 1**, 2015.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13, n. 37 jan./abr. 2008.

CARNOY, M.; KHAVENSON, T.; FONSECA, I.; COSTA, L.; MAROTTA, L. A educação brasileira está melhorando? Evidências do PISA e SAEB. In: **Cadernos de Pesquisa**. v. 45(157). p. 450-485. 2015. Acesso: <https://dx.doi.org/10.1590/198053143331>.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DI PIERRO, M. C. Notas sobre a definição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, SP, número especial, v.26, p.1115-1139, out. 2005.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. In: **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, p. 58-77, nov. 2001.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 13. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra Educação, 1987.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? In: **Trabalho, Educação e Saúde**. v. 1(1), p. 45-60. 2003. Acesso: <https://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462003000100005>.

GERALDI, J. W. **Linguagem e Ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas, SP: Mercado de Letras – ALB, 2009.

_____. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

GOMES, N. L. **Indagações sobre currículo**: diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação, SEB, 2008.

KATO, M. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

KLEIMAN, A. B.; MORAES, S. E. **Leitura e interdisciplinaridade**: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.

KLEIMAN, A. B. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 10. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.

_____. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo, SP: Editora Contexto, 2009.

MORIN, E. **Os sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2004.

MOREIRA, A. F; CÂMARA, M. J. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F; CANDAU, V. M. (Orgs.). **Multiculturalismo**: Diferenças

Culturais e Práticas Pedagógicas. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 38-66.

OLIVEIRA, M. K. Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de leitura do Brasil ALB; São Paulo: Ação Educativa, 2001, p.15-43.

ORLANDI, E. P. **Discurso & Leitura**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **A Leitura e os Leitores**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.

RODRIGUES, L. P. Textos, discursos e sujeitos híbridos: a plasticidade cultural contemporânea à luz da teoria do *habitus* de Pierre Bourdieu. In: **Anais do VI Congresso Internacional da ABRALIN, 2009**. v. 1. VI Congresso Internacional da ABRALIN, 2009, João Pessoa.

ROJO. **Alfabetização e Letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

SENNA, L A G. “Letramento ou leiturização? O sócio-interacionismo na Lingüística e na Psicopedagogia”. In: **Anais do 12º Congresso de Leitura do Brasil**. Campinas/SP, Associação de Leitura do Brasil, 2000, p. 3203-3225.

_____. O Planejamento no ensino básico e o compromisso social da educação com o letramento. **Educação & Linguagem**, São José dos Campos, n.7, p.200-216, 2003.

_____. **De Vygotsky a Morin: entre dois fundamentos da educação inclusiva**. In: **Espaço INES**. v. 22. 2004.

_____. **Conhecimento docente, inclusão social e tecnologias de escrita**. In: **Anais do IX Colóquio sobre questões curriculares**. **Universidade do Porto**. Meio físico: CD-Rom, p. 3587-3598, 2010.

_____. L A G. O campo acadêmico do letramento e da alfabetização no Brasil: estados e perspectivas da linguística aplicada. In: **Revista Teias**. Vol. 15 (38). Rio de Janeiro: UERJ, p. 57-74. 2014.

SILVA, T. (org.) **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, p. 133.

SOARES, L. **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

Recebido em: 04.07.2017

Aceito em: 04.04.2018

Os “campos de experiências” na Base Nacional Comum Curricular: do positivismo às invenções cotidianas

MARINA DE OLIVEIRA DELMONDES

Graduada em Pedagogia Plena pela Universidade Federal do Espírito Santo. Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo. Integrante do Grupo de Pesquisa “Currículos, cotidianos, culturas e redes de conhecimentos”, coordenado pelo Professor Carlos Eduardo Ferraço. E-mail: marinaodelmondes@hotmail.com

TAMILI MARDEGAN DA SILVA

Graduada em Pedagogia e Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. Integrante do Grupo de Pesquisa “Currículos, cotidianos, culturas e redes de conhecimentos”, coordenado pelo Professor Carlos Eduardo Ferraço. E-mail: tamilimardegan@hotmail.com

RESUMO

Este artigo analisa o conceito de experiência da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), contido no item “Campos de experiências”, na etapa da educação infantil. Considerando o teor da filosofia positivista, problematiza¹ a concepção de experiência na relação entre o positivismo e a educação, tecendo novas possibilidades para o ensino direcionado à infância a partir da pesquisa *nosdoscom*² os cotidianos escolares, para pensar um currículo que é experiência inventiva. Composto com diversos *pensadores pesquisadores*,³ dialoga sobre o positivismo, o cotidiano escolar, o currículo e a infância, na aposta de que as experiências como invenções cotidianas acontecem entre regulações e escapes, produzindo sentidos por dentro dos currículos prescritivos oficiais e reinventando outros modos de experiência vividos pelos docentes e discentes da educação infantil.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular. Cotidiano. Educação infantil. Experiência. Positivismo.

1 Problematizar, no sentido de romper com a ideia de explicar, sugerindo abrir o pensamento para provocações e reflexões (REVEL, 2004).

2 Termo utilizado nos estudos com o cotidiano a partir de Nilda Alves (2008), Oliveira (2003, 2013) e Ferraço (2007), apropriado neste artigo por sua relevância, ao afirmar a pesquisa nos cotidianos, dos cotidianos e com cotidianos.

3 A prática de juntar palavras é uma aposta política da pesquisa *nosdoscom* os cotidianos, inspirada em Nilda Alves, na tentativa de criar e produzir sentidos diferentes e maiores do que ao se usar a conjunção “e”, superando a dicotomia “estabelecida” pela ciência moderna e abrindo novos sentidos.

The “fields of experiences” in Comum Curricular Basis: from positivism to daily inventions

ABSTRACT

This article analyzes the concept of experience on the third version of the National Curricular Common Base, item “Fields of Experiences”, in early childhood education. Considering the positivist philosophy, it problematizes the conception of experience in the relation between positivism and education, creating new possibilities for education directed to childhood, starting with this research about the participants’ school routine, to think the curriculum as an inventive experience. According to several *thinkers and researchers*, it outlines positivism, school daily life, curriculum and childhood, in order to demonstrate that experiences lived as everyday inventions happen between regulations and escapes, producing meanings in official prescriptive curricula and reinventing other modes of experience lived by kindergarten teachers and students.

Keywords: National Curricular Common Base. Routine. Kindergarten. Experience. Positivism.

Los “campos de experiencias” en la Base Nacional Común Curricular: del positivismo a las invenciones cotidianas

RESUMEN

Este artículo analiza el concepto de experiencia de la tercera versión de la Base Nacional Común Curricular (BNCC), contenido en el ítem “Campos de experiencias”, en la etapa de la educación infantil. Considerando el contenido de la filosofía positivista, *problematiza* la concepción de la experiencia en la relación entre el positivismo y la educación, creando nuevas posibilidades para la enseñanza dirigido a la infancia a partir de la investigación *los cotidianos escolares*, para pensar un que es una experiencia inventiva. En el caso de los *pensadores investigadores*, dialoga sobre el positivismo, el cotidiano escolar, el

currículo y la infancia, en la apuesta de que las experiencias como invenciones cotidianas ocurren entre regulaciones y escapes, produciendo los sentidos por dentro de los currículos prescriptivos oficiales y reinventando otros modos de experiencia vivida por los docentes y los discentes de la educación infantil.

Palabras clave: Base Nacional Común Curricular. Cotidiano. Educación infantil. Experiencia. Positivismo.

Introdução

A presente composição visa a problematizar o conceito de experiência da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), inserido no item “Campos de experiências” da etapa da educação infantil. Para tanto, reflete e questiona os princípios basilares da ciência filosófica positivista aplicados à educação que, protagonizada por Augusto Comte (1798-1857), apresenta um conceito de experiência tendo por sustentação o empirismo, a observação e as precisões, fundamentos medulares das ciências exatas. Assim, no primeiro momento, abordará as relações entre o positivismo e a educação.

Adiante, explora os “Campos de experiências” que estão inseridos na etapa da educação infantil da terceira versão da BNCC, não somente apresentando o campo em discussão, como também apontando as influências dos fenômenos positivistas para a constituição da concepção de experiência contida no documento e a aposta conceitual característica da pesquisa com os cotidianos.

Por fim, no tocante à educação infantil pensada a partir da pesquisa *nosdocom* os cotidianos escolares, desloca a experiência como conhecimento científico para conceber um currículo que é invenção cotidiana e que envolve as práticas *vividas pensadas* pelos sujeitos que vivem e pensam e criam e inventam e cartografam e resistem e experimentam e rodam e tecem e transgridem e des-

lizam e reinventam e...e...e...⁴ *nosdoscom* os cotidianos das creches e pré-escolas.

Para tanto, compõe-se este estudo com Iskandar e Leal (2002), Silva (2004) e Ismério (2007) que tratam das relações entre o positivismo e a educação. Fundamenta-se em Deleuze (1997; 1998, 2011), Larrosa (2002, 2010, 2015) e Certeau (2011), para problematizar o campo do currículo juntamente com Alves (2008, 2011), Ferraço (2007, 2008, 2013) e Oliveira (2003, 2013) no campo da pesquisa com os cotidianos. Esses autores sugerem pistas importantes a respeito do conceito de experiência e da potência de um currículo que é invenção cotidiana na infância, que pulsa vida, a todo momento, no chão das escolas.

Este estudo contribui para se explorar o currículo como experiências inventivas cotidianas, que acontecem entre regulações e escapes dos documentos oficiais prescritivos e, portanto, norteadores. Diante disso, vasculha-se a BNCC que, ao ser efetivada, abre-se em forçosos atos para tentar controlar as práticas cotidianas. É por dentro desse documento que se ousa fazer um “[...] mergulho com todos os sentidos” (ALVES, 2008, p. 17) para problematizar a experiência como acontecimento que produz afetos e que, por dentro da dobra ou, ainda, da multiplicidade de dobras, reinventa outros modos de experiência nos cotidianos escolares protagoni-

⁴ “É preciso ir mais longe: fazer com que o encontro com as relações penetre e corrompa tudo, mine o ser, faça o vacilar. Substituir o E ao É. A e B. O E não é sequer uma relação ou uma conjunção particulares, ele é o que subentende todas as relações, a estrada de todas as relações, e que faz com que as relações corram fora de seus termos e para fora do conjunto de seus termos, e para fora de tudo o que poderia ser determinado como Ser. As relações poderiam ainda se estabelecer entre seus termos, ou entre dois conjuntos, de um ao outro, mas o E dá uma outra direção às relações, e faz os termos e os conjuntos fugirem, uns e outros, sobre E, ao invés a linha de fuga que ele cria ativamente. Pensar com E, ao invés de pensar E, de pensar por E: o empirismo nunca teve outro segredo” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 71). Nesse sentido, o uso inspirado em Deleuze e Parnet (1998) propõe uma subversão às regras de uso da língua padrão uma vez que, ao substituir a vírgula, apresenta-se a gagueira da linguagem, atribuindo ao “e” uma multiplicidade de sentidos.

zados pelos *saberes fazeres* dos *praticantes* (CERTEAU, 2011) que integram a educação infantil.

A ciência filosófica positivista na educação

A filosofia positivista surge a partir das reflexões sobre a filosofia katiniana que questionava as possibilidades e limites da razão. Historicamente conhecido como o pensamento de Augusto Comte (1798-1857), o positivismo se origina inspirado nas teorias de Turgot, Condercet e Saint-Simon. Sobre o tema, Iskandar e Leal (2002, p. 1-2) afirmam:

O pensamento do século XIX não foi apenas influenciado por mudanças econômicas e sociais, também deve ser compreendido de acordo com o momento em que se encontravam a filosofia e a ciência. No século XVIII, Kant havia desenvolvido importantes reflexões sobre as possibilidades e limites da razão. Neste mesmo século, diferentes linhas filosóficas interpretaram o pensamento kantiano; entre elas encontra-se o Positivismo. Geralmente, o francês Augusto Comte (1798-1895) é o mais conhecido como o iniciador da corrente positivista. Todavia, do ponto de vista histórico, vê-se que as ideias positivistas já se encontravam difundidas na sociedade antes mesmo do período de atividade de Comte. É importante ressaltar que Comte recebeu influência de Turgot, Condercet e Saint-Simon.

Dentre as contribuições de Turgot, Condercet e Saint-Simon para a filosofia de Comte, é possível destacar a *matemática social*, que diz respeito às concepções de precisão e rigor numérico nos estudos dos fenômenos sociais e à observação e discussão dos fatos. Uma das contribuições significativas de Saint-Simon para a fi-

losofia positivista de Comte, segundo estudos de Iskandar e Leal (2002, p. 2), é a defesa da sociedade industrial, pois ele considerava que “[...] o que é favorável à indústria também o será para o homem”. Reiterando a defesa de Comte à sociedade industrial, Silva (2004) se refere à filosofia de Comte como uma filosofia da indústria, tendo por base as ideias do liberalismo de Locke e Smith.

No Brasil, o positivismo se expande de forma determinista no período republicano, marcando uma fase no campo educacional em que se delineavam as reformas educacionais promovidas por Benjamim Constant (1836-1891), defensor da ciência filosófica positivista, sob a premissa de que, por meio da educação, haveria uma transformação social e um progresso social, entendendo-se por progresso o desenvolvimento da sociedade e do capital que nela circula com a ascensão das indústrias.

Considerado como a filosofia da indústria, devido à sua ascensão ter se dado no início dos processos de industrialização e com a chegada de novas máquinas, o positivismo, inserindo-se no campo educacional, instaura um novo objetivo para a educação, voltado para a disciplinarização dos corpos, visto que os objetivos educacionais traçados se referiam ao cuidado com o corpo, à disciplina e à higiene, o que abre caminho para uma nova cultura escolar, como salienta Silva (2004, p. 11):

A educação escolar, que deveria atender a todos, pobres e ricos, crianças e adultos, torna-se sinônimo de disciplina do hábito, cujo objetivo estava em implementar uma pedagogia higiênica voltada à formação do futuro operário. Todos os indivíduos indistintamente deveriam passar pelos bancos escolares como para adquirirem a formação moral burguesa tão necessária aos objetivos da indústria emergente.

Silva (2004, p.14) não apenas denuncia o objetivo da educação visando ao controle do corpo, expresso a partir da “*disciplina do hábito*”, do “*cuidado higiênico*”, da “*pedagogia higiênica*”, como também denuncia que a educação estava voltada para os interesses da burguesia republicana, ou seja:

Projetava-se a organização de edifícios escolares que visava à *higiene escolar*, justificando a necessidade de um corpo escolar saudável que respirasse bem, que exercesse bem, que se locomove bem, que desse higienicamente fim aos dejetos de limpeza e, finalmente, que seja controlado através da interiorização das noções de ordem e de progresso, ideais tão caros ao ideário republicano (SILVA, 2004, p. 14).

Voltada para a moral burguesa, a educação também favoreceu o espírito industrializador na tessitura de uma nova realidade social impulsionada pela ascensão do mercado. Tal contexto social, marcado pela ascendência da indústria e pelos ideais da ciência filosófica positivista, teve como objetivo a formação moral burguesa que impôs à educação o papel de formar um novo homem para uma nova sociedade.

Como um dos objetivos dos positivistas no Brasil era a formação humana, competia-lhes traçar como se daria o processo educacional deste “novo” homem. Assim, dentre os objetivos estabelecidos para a educação cumprir nos processos formativos, estavam a formação moral e cívica, a formação para a liberdade e para a compaixão, o altruísmo e a afeição, ou seja, cuidado, moral e higiene estavam dentre os principais objetivos para a formação humana desde a infância. Dessa forma, percebe-se que a escola positivista se caracteriza por ser “[...] uma escola livre, laica, através da substituição do currículo acadêmico enciclopédico, com a inclusão das

disciplinas científicas, como Matemática, Astronomia, Física, Química, Biologia, Sociologia e Moral” (SILVA, 2004, p. 12-13).

Assim, o positivismo de Comte, formalizado a partir do século XIX, tem como característica, especificamente para o campo educacional, a importância do conhecimento científico, a invariabilidade das leis físicas, o currículo multidisciplinar ou o currículo fragmentado, a admissão do que é real, verdadeiro, inquestionável, a observação e a experimentação, cujo objetivo servia à organização racional da sociedade e à ideologia de ordem e progresso, uma vez que, para o positivismo, “[...] a cientificidade aliada à industrialização, garantia a modernização e o progresso do país” (ISMÉRIO, 2007, p. 2).

O ideal de ordem e progresso, acentuado no Brasil Republicano, expresso, inclusive, na Bandeira Nacional e hoje emblema do atual governo brasileiro, marca significativamente o campo educacional, ao considerar a educação como uma atividade social que contribui para a ordem e para o progresso da sociedade. Para isso, concebe um modelo de escola que dá ênfase ao prático, ao objetivo, ao claro, ao útil, reforçando a perspectiva valorativa das ciências exatas como o conhecimento majoritário, pois as ciências exatas trazem como marcas a precisão, a observação, a eficácia, o controle, a seleção, a hierarquização, características essenciais para pensar a educação no positivismo.

Nessa perspectiva, o positivismo, tido como a filosofia da indústria, tendo como principal intenção a formação do “novo” homem, por meio de uma formação burguesa, tinha a intencionalidade, segundo estudos de Silva (2004, p. 13), da “reforma das mentes”, pois “[...] é através da reforma das mentes dos operários e dos industriais que será possível instituir uma ordem socialmente justa, ensinando-lhes os deveres a serem cumpridos”. Vê-se que o ideal positivista para a formação humana está imbricado pela

alienação, aproximada ao sentido marxista, entendido como a submissão do proletariado e do industrial ao patrão, dono das grandes indústrias em emergência.

Outra característica do positivismo que atravessa o campo educacional é a perspectiva conservadora, observada no lema “*Conservar Melhorando*” (ISMÉRIO, 2007, p. 2). O conservadorismo de Comte também é visível claramente ao idealizar um modelo de mulher submissa ao homem, uma mulher voltada para os princípios da moral, do cuidado com o lar, da conduta e que estabeleceria uma organização social saudável. Cabe destacar que a mulher, sob o controle do homem, “*rainha do lar e anjo tutelar*” (ISMÉRIO, 2007, p. 6) é, na filosofia positivista, elemento básico para a manutenção da ordem social.

Assim, o conservadorismo positivista, para pensar o ideal de mulher, influencia o campo educacional por, também, conceber a mulher como a pessoa que deveria educar seus filhos para os princípios morais e cívicos e por instaurar a relação materna da profissão docente, como afirma Ismério (2007, p. 11), “[...] sendo considerada uma educadora por natureza, a mulher poderia exercer a profissão de professora, orientando os alunos como se fossem seus próprios filhos”.

Porém, vale ressaltar que a perspectiva conservadora do positivismo, ao delinear a profissão docente na sua relação com a mulher do lar, educadora por natureza, cumpria outro objetivo da filosofia positivista, que era afastar a mulher do campo profissional e científico, ou seja, o conservadorismo com o sujeito mulher reforçava a perspectiva moralizadora da filosofia positivista, como esclareceu Ismério (2007, p. 13):

O discurso positivista, ao mesmo tempo em que elegeu a mulher sua grande guardiã, reforçou a mentalidade ba-

seada na moral conservadora e tinha como objetivo tirar a mulher do campo profissional e científico, enclausurando-a em sua própria casa, alegando que era irracional e não tinha controle de seus impulsos. Somente presa ao lar e tutelada pelo homem, poderia exercer uma influência positivista.

Portanto, comparação, observação, conservadorismo e experimentação são as características básicas da ciência filosófica positivista, cujo objetivo de formar um “novo” homem se nutria pelo ensino da disciplina dos hábitos e do cuidado higiênico e se voltava para a formação burguesa. O processo educacional direcionava-se para o aluno aprender e aceitar as leis sociais como ocorre com as leis da natureza. Nesse sentido, a ciência é considerada como a única via do conhecimento, não admitindo a existência de outros campos do conhecimento. Por fim, a validação de todo conhecimento é dada pela investigação empírica. Composto ainda com Silva (2004, p. 15),

O positivismo era considerado a única doutrina capaz de demonstrar que as grandes transformações sociais se devem operar pacificamente. Suas propostas indicavam a necessidade de implementar um conjunto de reformas educacionais, como instrumentos de modernização da sociedade brasileira.

Tendo no positivismo o conjunto de reformas educacionais como propulsor da modernização da sociedade brasileira, destaca-se que, no campo curricular, na atualidade, a BNCC se apresenta como um documento de lei de reforma educacional, com vistas à promoção de uma nova educação. Dentre as marcas mais incisivas do positivismo na BNCC, propõe-se destacar a concepção de experiência contida no item “Campos de experiências” da etapa da educação infantil da terceira versão da Base.

A experiência é concebida como o método de verificação da ciência filosófica positivista para atestar como verdade única um determinado fato, empiricamente investigado, ou seja, “[...] o positivismo admite apenas o que é real, verdadeiro, inquestionável, aquilo que se fundamenta na experiência. Deste modo, a escola deve privilegiar a busca do que é prático, útil, objetivo, direto e claro” (ISKANDAR; LEAL, 2002, p. 3).

Nessa perspectiva, é que se analisa a seguir a influência do pensamento positivista contido na BNCC, no item “Campos das experiências”, que abrange a etapa da educação infantil, ciente de que a BNCC é um projeto de reforma educacional, cujo objetivo se aproxima do objetivo dado por Benjamin Constant, ao indicar as reformas educacionais como instrumento de modernização social.

Os “Campos de experiências”: influências da filosofia positivista de Comte

A BNCC, em sua terceira versão, apresenta-se como um “[...] documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 7). O documento “[...] indica conhecimentos e competências que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade” (BRASIL, 2017, p. 7). Assim, a seguir, problematizam-se os “Campos de experiências” que compõem o contexto da educação infantil, refletindo as influências da ciência filosófica positivista de Comte.

A terceira versão da BNCC justifica a composição do item “Campos de experiências” como relevante para a educação infantil,

pois é a etapa da escolarização que abrange as brincadeiras, interações e o lúdico:

Considerando que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e as brincadeiras, assegurando-lhes os direitos de *conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se*, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco **campos de experiências**, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2017, p. 36, grifo do autor).

Nesse sentido, os “Campos de experiências” são tidos como parte da estrutura curricular que visam a desenvolver, junto com as crianças, atividades concretas ou, nas palavras, do próprio documento, “*experiências concretas*” (BRASIL, 2017, p. 36) no cotidiano da escola, que enfatizem os conhecimentos socialmente produzidos. Assim, a BNCC delinea cinco campos de experiência, divididos nas três etapas etárias – creche, crianças de zero a um ano e seis meses; creche, crianças de um ano e sete meses a três anos e onze meses; e pré-escola, de quatro anos a cinco anos e onze meses, quais sejam: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Oralidade e escrita; e, por último, Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Vale ressaltar que

A educação infantil, desde a LDB, é reconhecida como primeira etapa da educação básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral das crianças de zero a seis anos em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade. Essa concepção de educação, fundada no paradigma do desenvolvimento integral da criança, dimensiona suas finalidades de educação e cuidado con-

siderando as formas como as crianças, neste momento de suas vidas, vivenciam o mundo, constroem conhecimentos, expressam-se, interagem e manifestam desejos e curiosidades de modo bastante peculiares (SIMÃO, 2016, p. 185).

Assim, os verbos de ações contidos na BNCC, como perceber, interagir, comunicar, reconhecer, demonstrar, compartilhar, habituar-se, atuar, ampliar, construir, desenvolver, respeitar, compreender, valorizar, manifestar, resolver, usar, adotar, movimentar, ampliar, experimentar, participar, imitar, apropriar, explorar, fazer, demonstrar, deslocar, criar, utilizar, coordenar, explorar, expressar-se, apreciar, escolher, folhear, recontar, relatar, conhecer, manipular, manusear, explorar, observar, levantar hipóteses, classificar, vivenciar e registrar indicam o que e como acontecerão os processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança ao longo dos “Campos de experiências”.

As ações contidas nos “Campos de experiências” visam ao estabelecimento de relações entre a criança, os outros, o seu corpo, os desejos e afetos por meio de brincadeiras e de atividades lúdicas. Envolvem as relações de cuidado e convívio coletivo, o enfrentamento de dificuldades, sempre se posicionando positivamente em relação a si mesmo, o cuidado com o corpo, com o espaço, além de estabelecer relações de convivência, considerando as regras básicas do ambiente em que a criança está inserida, objetivando desenvolver a sua autonomia e propiciar relações de convívio e respeito às diferenças.

O primeiro campo, intitulado como “O eu, o outro e o nós”, justifica-se pelo fato de que a criança percebe a si mesma e aprende nas inúmeras relações que ela estabelece ao longo da infância, tendo as primeiras experiências como relevantes para as decisões

e atitudes que desenvolverá ao longo da vida na perspectiva do eu, do outro e nas interações que estabelece, ou seja, com o nós. Assim,

É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. Por sua vez, no contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas, que geralmente ocorre na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para as crianças ampliarem o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizarem sua identidade, respeitarem os outros e reconhecerem as diferenças que nos constituem como seres humanos (BRASIL, 2017, p. 36).

O destaque dado ao corpo na análise desse item da BNCC nos remete ao corpo disciplinado marcante na filosofia positivista, visto principalmente nas relações com uma educação para a indústria. A partir das proposições de cuidados pessoais e do autocuidado, observa-se que eles podem acarretar uma experiência com o corpo que não proporcione “[...] interconexão entre natureza e cultura” (SIMÃO, 2016, p. 187) na vivência de experiências que possibilitem às crianças o conhecimento de si a partir do corpo, uma experiên-

cia, como menciona Larrosa (2015, p. 18) “que nos passa”, restringindo-se apenas ao conhecimento biológico, exato e objetivo do corpo humano.

O segundo campo das experiências se refere, mais especificamente, ao “Corpo, gestos e movimentos”. É apresentado na BNCC como o campo em que a experiência se dará com as atividades corporais, entre gestos e movimentos, mais uma vez, trazendo o corpo para o cerne dos processos educativos. A importância do corpo na educação infantil se dá, conforme aponta o documento:

Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.) (BRASIL, 2017, p. 37).

E, ainda, sobre o corpo, o documento menciona:

Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa cor-

poreidade. Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. As crianças conhecem e reconhecem com o corpo suas sensações, funções corporais e, nos seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física (BRASIL, 2017, p. 37).

A experiência com o corpo e a arte é apresentada também no campo das experiências “Traços, sons, cores e formas”, determinando as experiências da criança com a arte e a estética. A valorização da experiência do corpo e da arte é relevante, mas a assumimos como uma experiência que se dá como “[...] uma experiência do aprender. Aprender, portanto, não se restringe a adquirir conhecimento. Aprender não é somente resolver problemas, mas, sim, problematizar, produzir, inventar problemas” (CLARETO; NASCIMENTO, 2012, p. 317).

Nesse sentido, não se trata apenas de desenvolver uma atividade programática, determinada, objetiva e com objetivos previamente traçados e que, na maioria das vezes, se volta para uma avaliação da aprendizagem, mas de conceber as relações entre arte e corpo e, mais especificamente, tomar o corpo como um lugar da experiência, das experiências que são produzidas a partir do que as crianças estão vivendo e/ou experimentando nas atividades escolares, para além do que está arregimentado nos currículos prescritivos.

“Traços, sons, cores e formas” é o terceiro elemento do item “Campos de experiências” da BNCC. Trazendo a cultura como eixo central, o texto explicita as manifestações artísticas como represen-

tação da cultura, concebendo-a como algo concreto e possível de ser produzido. Percebe-se nesse ponto que, de maneira semelhante à visão positivista, a construção do conhecimento só será plausível por meio da observação dos fenômenos em seu contexto físico, palpável, ao alcance dos sentidos das crianças e submetidos à experiência.

Porém, a partir das pesquisas com o cotidiano, assume-se com Bhabha (1998), a partir de Ferraço (2008), a cultura como um lugar enunciativo que é legitimado nos cotidianos escolares e que precisa ser problematizado. Bhabha (1998, p. 248) afirma:

Se a cultura como epistemologia se concentra na função e na intenção, então a cultura como enunciação se concentra na significação [...]. O enunciativo é um processo mais dialógico que tenta rastrear deslocamentos e realinhamentos que são resultados de antagonismos e articulações culturais – subvertendo a razão do momento hegemônico e recolocando lugares híbridos, alternativos, de negociação cultural.

Portanto, na perspectiva assumida com Bhabha (1998) e Ferraço (2008), a concepção de cultura não deve apenas se restringir ao estabelecido nos documentos curriculares prescritivos nem às manifestações artísticas. Ao reconhecer a importância da cultura artística manifestada nas tradições, festas culturais, datas comemorativas, aposta-se também, e sobretudo, no cotidiano escolar como um *espaço tempo* da cultura que é produzida pelos sujeitos praticantes da escola.

No quarto campo que, na versão anterior, era intitulado “Escuta, fala, linguagem e pensamento”, alterado na terceira versão para “Oralidade e escrita”, vemos que o ato da experiência se volta para os processos de aquisição da língua e da linguagem, desenvolvendo-se a partir do acesso da criança ao mundo das letras. A

experiência protagonizada pelo docente inicia-se com a leitura de textos literários, proporcionando à criança o espaço da escuta e do início da escrita, e aqui, indaga-se, o que a criança tem experimentado por leitura e por escrita na vida escolar, mesmo estando ainda na primeira infância e no início do processo de escolarização?

O quinto e último “Campo das experiências” traceja sobre “Espaço, tempos, quantidades, relações e transformações”, etapa em que mais se aguçam os princípios da ciência filosófica positivista por prevalecerem as experiências que se dão a partir da observação, da manipulação e da elaboração de hipóteses, em que predominam o conhecimento da natureza e das ciências exatas, a base da empiria.

Visto isso, dentre as relações que podemos estabelecer entre a ciência filosófica positivista e os “Campos de experiências” da BNCC, está o desejo de arregimentar o conhecimento a ser desenvolvido junto com as crianças nas práticas educativas, a partir de uma experiência empírica, objetiva, sempre delineada *a priori*, admitindo como protagonista dos processos de aprendizagem e desenvolvimento mais a ação docente, ao tentar controlar os *saberes fazeres* discentes, do que uma aprendizagem que se dá na relação cotidiana da escola, que se dá entre docente e discente.

A marca positivista também se apresenta na predominância das temáticas a serem abordadas nesta etapa da escolarização voltadas para as ciências biológicas, com ênfase novamente no cuidado com o corpo e a higiene e nas ciências exatas, que aparecem tanto na etapa “Traços, sons, cores e formas”, como também em “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”. Os verbos de ação “medir”, “reconhecer”, “demonstrar”, “resolver”, “classificar” e “levantar hipóteses” são alguns exemplos da marca positivista na educação infantil.

Portanto, ao propor a problematização do item “Campos das experiências” sob o teor da ciência filosófica positivista para o campo educacional, buscou-se apresentar e indagar esse item da BNCC e delinear a aposta numa outra concepção de experiência em que seja possível “[...] *reinventar novos modos de vida dentro da dobra*” (AMORIM, 2013, p. 221) a partir do conceito de experiência de Larrosa (2002, 2010, 2015) que, na perspectiva da pesquisa *nos-doscom* os cotidianos escolares, potencializa um currículo-invenção na educação infantil.

As experiências *nosdoscom* os cotidianos escolares como possibilidades de um currículo-invenção na educação infantil

As pesquisas *nosdoscom* os cotidianos escolares possibilitam problematizações para além daquilo que se pensa ser currículo e experiência pautados nos moldes positivistas. O envolvimento nas redes rizomáticas⁵ cotidianas da educação infantil permite a averiguação de que os professores têm buscado (e conseguido) viabilizar um currículo como *invenção* (CERTEAU, 2011), ao desenvolver alternativas pedagógicas curriculares que transgridem a hierarquização do ensino imposta hegemonicamente pelo modelo educacional vigente. Esses sujeitos, com seus alunos, negociam e (re)inventam as tramas e as cores das escolas, fazendo da

⁵ “O rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços de mesma natureza; ele põe em jogo regimes de signos muitos diferentes, inclusive estado de não signos. O rizoma não se deixa reconduzir nem ao Uno nem ao múltiplo. Ele não é Uno que devém dois, nem mesmo que deviria diretamente três, quatro ou cinco, etc. Ele não é múltiplo que deriva do Uno, nem ao qual o Uno se acrescentaria ($n+1$). Ele não é feito de unidades, mas de dimensões, ou antes de direções movediças. Ele não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda. Ele constitui multiplicidades lineares a n dimensões, sem sujeitos nem objeto, exibíveis num plano de consistência e do qual o Uno é sempre subtraído ($n-1$). Uma tal multiplicidade não varia suas dimensões sem mudar de natureza nela mesma e se metamorfosear” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 43).

infância uma etapa do ensino não cabível em referenciais oficiais, como a BNCC:

[...] os estudos do cotidiano na área de educação e particularmente, aqueles a que nos dedicamos, buscam trabalhar sobre as práticas curriculares reais, entendendo-as como complexas e relacionadas a fazeres e saberes que nem sempre, ou mesmo raramente, constituem um todo coerente. Isso significa que os professores tecem suas práticas cotidianas a partir de redes, muitas vezes contraditórias, de convicções e crenças, de possibilidades e limites, de regulação e emancipação. Do mesmo modo, as propostas curriculares formais que chegam às escolas são formuladas no seio das mesmas contradições, assumindo um caráter mais ou menos regulatório ou emancipatório em suas diferentes proposições (OLIVEIRA, 2003, p. 81).

Entre essas regulações oficiais inerentes ao trabalho de ensinar, a educação infantil real, aquela que efetivamente acontece no cotidiano escolar, cria e recria um currículo que escapa do instituído, versado *nodocom* o imaginário, rompendo e atravessando os planos traçados pelo rigor da herança de um passado moderno e perpassando esse *entrelugar de traduções e experiências* (BHABHA, 2011) que é a escola. Por isso, esse “[...] trabalho apresentado é uma tentativa de subversão da naturalidade da lógica cartesiana na pesquisa educacional, especialmente na complexidade das redes de ações, representações e saberes tecidas/compartilhadas no cotidiano escolar” (FERRAÇO, 2008, p. 101).

A modernidade trouxe consigo o avanço industrial, científico e tecnológico em que vigoraram as mudanças rápidas e constantes, como observado na ciência filosófica positivista, que também foi considerada como a filosofia da indústria. Os efeitos dela refleti-

ram-se diretamente nas instituições escolares, com matrizes voltadas para atender às demandas da sociedade e, mais especificamente, do mercado.

A fragmentação causada pela concepção positivista e a simplificação na compreensão do cotidiano, características do paradigma cientificista-mecanicista consolidado a partir da Idade Moderna, resultaram em modelos educacionais que até hoje imperam nos sistemas de ensino. Essa herança açoita a liberdade criativa das escolas, negligenciando importantes conhecimentos que de fato são tecidos nos diferentes *espaçostempos* escolares praticados por professores e alunos.

Não obstante, revela-se a ameaça consolidada da BNCC que não dialoga com as necessidades das crianças da educação infantil e elimina todo conhecimento inseguro, controverso, anulando as produções que fogem do controle e dos clichês. Uma Base já vislumbrada pelos sistemas de ensino e que se contradiz ao pensar o ser humano como um sujeito múltiplo e único, uma vida que não pode ser tratada como robô “*Tanto que cada indivíduo é uma multiplicidade infinita, e a Natureza inteira uma multiplicidade de multiplicidades perfeitamente individuada*”, como afirmam Deleuze e Guattari (1997, p. 39).

“*Mergulhar sem bóia*” (ALVES, 2008, p. 26) tem sido a tentativa de muitos docentes que, ao romperem a hierarquização que lhes é imposta por uma ideologia advinda da modernidade, permitem que as práticas do currículo superem a concepção formalista, trazendo aos textos e propostas em circulação nos sistemas um caráter mais dinâmico, em uma riqueza de elementos emancipatórios. Por meio das colocações de Reis (2010, p. 3), visibiliza-se a vida cotidiana imperceptível aos olhos dos pesquisadores e aos olhos dos responsáveis em criar as formalizações para a educação infan-

til, pois, nas escolas, “[...] há muitas professoras anônimas, seus nomes não fazem parte das ‘grandes pesquisas’, não há métodos, nem escolas, nem livros ditados sobre o seu saber escolar, mas estão ali, diariamente, reinventando escolas, os saberes”. São esses sujeitos que acampam nas salas de aula dia a dia, mas que têm suas práticas invisibilizadas e desvalorizadas pelo currículo formal regulador.

Podem-se problematizar, ainda, os efeitos silenciadores da modernidade nos sistemas educacionais, no modo como eles recebem as influências advindas de uma política de currículo maior, reverberando às creches e pré-escolas o conhecimento sempre como de caráter positivista e de modo segmentado. A formação de um currículo, entendido como lista de conteúdos e separado em eixos, foi impulsionada pela política de fragmentação do processo de produção industrial ocorrida no final do século XIX, na perspectiva da ciência filosófica positivista.

Essa fragmentação do conhecimento científico a ser ensinado manifesta-se na separação dos conhecimentos na escola e tem sido danosa para a educação de uma forma geral, especialmente para a educação das crianças pequenas, na qual a liberdade, a autonomia e a criação precisam ser reconhecidas e valorizadas. Até mesmo no contexto de um dado eixo, o conhecimento é separado em diversos conteúdos relativamente estanques, que são apresentados de maneira desvinculada e desconexa, por reafirmação da BNCC que também trata o ensino na educação infantil de forma compartimentalizada, apontando objetivos e campos de experiências isolados.

Aposta-se aqui na educação das *praticaspolíticas*⁶ curriculares como a potência de fazer uma educação emancipatória *nosdoscom*

⁶ Assume-se que toda prática é uma política, assim a junção *praticaspolíticas* é uma forma de potencializaras políticas praticadas na tessitura dos currículos nas pesquisas com os cotidianos.

os cotidianos. Por isso, o principal objetivo desta escrita é enaltecer tudo que é produzido nas escolas com suas forças culturais, sociais, políticas, epistemológicas, crenças e experiências. Uma das formas encontradas para justificar a necessidade de considerar o que de fato acontece nas salas das creches e pré-escolas é a já mencionada invenção. Clareto e Nascimento (2012, p. 317) provocam inspirações para pensar o currículo e a criança nas suas intensidades, ao mencionarem:

Dois pontos merecem destaque: a *invenção do currículo* na sala de aula e o *currículo-invenção* na sala de aula. Na invenção do currículo, trata-se de um processo de construção de um movimento, que é de toda a sala de aula, na produção de um currículo que esteja em consonância com os planos de forças daquela sala de aula. Já o currículo-invenção implica uma atualização das potencialidades do e naquele coletivo de forças. O que estamos querendo dizer é que a invenção do currículo ou mesmo um currículo inventado pode não implicar uma inventividade – ou seja, uma abertura para o intensivo, para o plano das forças. Por outro lado, queremos colocar o currículo-invenção como um processo inventivo de produção de abertura, de processo de atualização de potencialidades da sala de aula como coletivo de forças. Sala de aula e currículos inventivos: devir-criança. Deixar todos os *valores e querer*es em função de uma condição inocente, inventiva, leve, contagiante, livre, da criança. Dizer sim incondicionalmente a tudo, fazer retornar afirmativamente o mundo, a vida...

Percebe-se, dessa forma, que a inventividade está estritamente relacionada com a experiência, algo que não é forçado ou fabricado, mas diz respeito a um processo de potência da vida e da capacidade criadora infantil. Infância com suas questões e com seus

desdobramentos próprios que envolvem temporalidades únicas, não possíveis de serem rotuladas e programadas em etapas fixas, como propõe a BNCC. O atributo primeiro para ser criança é basicamente a sua redundância: apenas ser, as demais características emanam daí, formando, assim, o que é a infância:

Na infância aprendemos a falar e a ler. [...]: a infância é devir, sem pacto, sem falta, sem fim, sem captura; ela é desequilíbrio; busca; novos territórios; nomadismo; encontro; multiplicidade em processo; diferença; experiência. Diferença não-numérica; diferença em si mesma; diferença livre de pressupostos. Vida experimentada; expressão de vida; vida em movimento; vida em experiência (KOHAN, 2005, p. 253).

Observa-se, entre a primeira, a segunda e a terceira versão da Base, a modificação de diversos itens defendidos nas discussões e pesquisas país afora. A supressão, redução ou acréscimo feitos significaram um aligeiramento e até mesmo mudanças conceituais, especialmente no que tange às discussões sobre currículo e aprendizagem, desconsiderando as proposições feitas durante seu processo de feitura, dando conotações diferentes ao que se entende por experiência. Segue um exemplo de supressão da segunda para a terceira versão, mostrando um parágrafo que foi retirado, sem qualquer referência, na versão seguinte:

As crianças, desde bebês, têm o desejo de aprender. Para tal, necessitam de um ambiente acolhedor e de confiança. A representação simbólica, sob a forma de imagens mentais e de imitação, importantes aspectos da faixa etária das crianças da Educação Infantil, impulsionam de forma criativa, as interrogações e as hipóteses que os meninos e as meninas podem ir construindo ao longo dessa etapa. Por isso, as crianças, nesse momento da

vida têm necessidade de ter contato com diversas linguagens; de se movimentar em espaços amplos (internos e externos), de participar de atividades expressivas, tais como música, teatro, dança, artes visuais, audiovisual; de explorar espaços e materiais que apoiem os diferentes tipos de brincadeira e investigações. A partir disso, os meninos e as meninas observam, levantam hipóteses, testam e registram suas primeiras ‘teorias’, constituindo oportunidades de apropriação e de participação em diversas linguagens simbólicas. O reconhecimento desse potencial é também o reconhecimento do direito de as crianças, desde o nascimento, terem acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de saberes e conhecimentos, como requisito para a formação humana, para a participação social e para a cidadania (BNCC, 2ª versão, 2016, p. 54).

Posto isso, fica claro perceber que há inconformidade entre as versões e que importantes conquistas que haviam sido asseguradas simplesmente se esvaem na última versão. Aspectos fundamentais para o desenvolvimento e para a compreensão da criança desaparecem sem justificativa e ficam as lacunas na observação da infância como fase elementar de crescimento físico, psíquico e emocional.

A partir dos questionamentos feitos à BNCC, frisa-se a experiência como uma potência inventiva que não pode ser caracterizada como está posta na terceira versão da BNCC. Conforme Larrosa (2002, p. 21), “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”. Dessa forma, pensar nos significados e marcas experienciados é falar do que aconteceu em cada sujeito, com grande ou pequena intensidade. Assim também são as experi-

ências que acontecem com os alunos, professores, pesquisadores. Questiona-se, portanto, a atribuição da palavra “experiências” no texto da BNCC, pela aposta de que tal termo significa algo que não pode ser traduzido, nem representado em objetivos de aprendizagem, e as experiências na educação infantil estão muito distantes do que está proposto.

Larrosa (2002) aponta que alguns significativos fatores são os responsáveis pela raridade nas experiências. Esses fatores, característicos do modo de vida da Modernidade (compreendida aproximadamente entre os séculos XV e XVIII) transportado para os tempos atuais, provocam a não apreciação dos sentidos em sua maior intensidade. O autor destaca a falta de tempo e os excessos de informação, de opinião e de trabalho como os mais danosos empobrecedores das experiências. Além disso, aponta como a cientificidade moderna (a mesma aplicada à BNCC) desloca o conceito de experiência:

A ciência moderna, a que se inicia em Bacon e alcança sua formulação mais elaborada em Descartes, desconfia da experiência. E trata de convertê-la em um elemento do *método*, isto é, do caminho seguro da ciência. A experiência já não é o meio desse saber que forma e transforma a vida dos homens em sua singularidade, mas o método da ciência objetiva, da ciência que se dá como tarefa a apropriação e o domínio do mundo. Aparece assim a ideia de uma ciência experimental. Mas aí a experiência converteu-se em experimento, isto é, em uma etapa no caminho seguro e previsível da ciência. A experiência já não é o que nos acontece e o modo como lhe atribuímos ou não um sentido, mas o modo como o mundo nos mostra sua cara legível, a série de regularidades a partir das quais podemos conhecer a verdade do que são as coisas e dominá-las (LARROSA, 2002, p. 28).

Esse pensamento moderno contribui para pensar o ser como um objeto, diferentemente do que se aposta nesta pesquisa, na qual a criança é um sujeito que passa pela experiência e que a experiência passa por ela. Não se pode predizer sobre a experiência, assim como não se podem prever os tempos, ritmos, aprendizados de uma criança. Sobre a infância, Larrosa (2010, p. 16) afirma:

[...] a infância não como aquilo que olhamos, senão como aquilo que nos olha e nos interpela. A infância entendida como o outro que nasce e que é aquilo que, ao olharmos, nos coloca em questão, tanto em relação àquilo que somos quanto em relação a todas essas imagens que construímos para classificá-la, para excluí-la, para nos protegermos da presença incômoda, para enquadrá-la em nossas instituições, para submetê-la às nossas práticas e, no limite, para fazê-la como nós mesmos, isso é, para reduzir o que ela pode ter de inquietante e de ameaçadora.

Fazendo correlações entre esses fatores supracitados e os “Campos de experiências” aos quais se refere a BNCC, percebe-se que esse documento, ao adentrar as creches e pré-escolas como um currículo macro, deseja impor as não experiências, ao tentar controlar as ações de alunos e professores e ao transformar as aprendizagens em objetivos e competências, desconsiderando o currículo menor. Portanto, pensar uma educação maior é constituir aquela sistematizada pelos órgãos oficiais; menor é o contrário de tudo aquilo que está posto por uma educação maior, como microações reais e potentes. Com as problematizações de Gallo (2014) a respeito de tais conceitos binários, que são produzidos pelas verdades absolutas da ciência moderna, defende-se que o currículo maior sejam as prescrições oficiais e o menor sejam as invenções cotidianas, isto é:

Maior/menor dizem não de grandezas, mas de formas de ação. O maior está relacionado àquilo que é regulamentado, organizado e, portanto, reconhecido. O menor está relacionado com o desregrado, com fluxos livres, com a invenção a todo tempo, sem ter de prestar contas. No primeiro caso, não se trata de dizer que não há criação; mas ela só pode ser feita dentro dos contornos que já estão preestabelecidos. Rompimentos são possíveis, claro, mas são logo reordenados, de modo a compor um novo. No segundo caso, a errância implica uma criação selvagem, que não segue regras, que está para além delas (GALLO, 2014, p. 41).

A BNCC, como currículo maior, institui o que as crianças devem aprender, os hábitos que devem ser adotados, as utilizações a serem feitas e até mesmo as imitações necessárias. Ficam claros os desperdícios de experiências que serão produzidos pelo excesso de informação, a ocupação do tempo das crianças tentando transformá-las em críticos capazes de opinar sobre tudo, o que resume os fatores de empobrecimento das experiências em seu rico sentido como característica do currículo menor cotidiano, aquele que de fato acontece nas escolas de ensino infantil.

A partir de Lopes e Macedo (2011, p. 19), compreende-se que “[...] não é possível responder ‘o que é currículo’ [...]” em uma réplica única e que seja satisfatória. Assim, algumas problematizações podem ser cunhadas a respeito do fato de que não há conceituação ideal para tal termo e que qualquer definição precisa ser pensada em seu contexto histórico, elencando as influências, significações, configurações e reconfigurações que permeiam o processo de construção de dada acepção.

Algumas definições foram desenvolvidas e fazem parte do histórico dos estudos do campo do currículo, principalmente em

sua origem, na qual o currículo se referia especialmente à organização dos conteúdos, com objetivos agrupados em disciplinas, resultados de uma grade curricular monolítica. Essa descrição pode ser observada até hoje em muitos discursos, como o da BNCC. As autoras mencionadas colaboram na compreensão histórica da construção dos consensos sobre as definições de currículo:

Desde o início do século passado, ou mesmo desde um século antes, os estudos curriculares têm definido currículo de formas muito diversas e várias dessas definições permeiam o que tem sido denominado currículo no cotidiano das escolas. Indo dos guias curriculares propostos pelas redes de ensino àquilo que acontece em sala de aula, currículo tem significado, entre outros, a grade curricular com disciplinas/atividades e cargas horárias, o conjunto de ementas e os programas das disciplinas/atividades, os planos de ensino dos professores, as experiências propostas e vividas pelos alunos. Há, certamente, um aspecto comum a tudo isso que tem sido chamado currículo: a ideia de organização prévia ou não, de experiências/situações de aprendizagem realizada por docentes/redes de ensino de forma a levar a cabo um processo educativo (LOPES; MACEDO, 2011, p. 19).

Currículo como seleção e organização do que vale a pena ensinar aparece, segundo Lopes e Macedo (2011), como a concepção de que era preciso decidir sobre o que ensinar, ganhando força, assim, nas diferentes teorias, uma definição comum do currículo como plano formal das atividades/experiências de ensino e de aprendizagem. Apesar da definição mais comum que discursa que o currículo é a seleção do que deve ser ensinado, com o avanço das pesquisas na área e também com as vivências escolares, foi possível perceber que o mesmo currículo não dá conta de todos.

Então, por que um dado currículo “funciona” em um lugar e não em outro? Justamente devido ao fato de haver a variedade de experiências que se passam em cada sujeito de formas distintas e com intensidades únicas. Reiterando a visão mais hegemônica definidora do currículo, Pacheco (2005, p. 31) mostra que, durante muito tempo, falar de currículo se restringia a:

Definições propostas por Tyler, Good, Belth, Phenix, Taba, Johnson, e D’Hainaut, dentre outros, que reduzem o currículo a uma intenção prescritiva, situada no plano do que deve ocorrer ou do que tem que ser feito, de uma formação antecipadamente determinada em termos de resultados de aprendizagem, geralmente traduzida num plano de estudos, ou num programa, muito estruturado e organizado na base de objetivo-conteúdos-atividades-avaliação e de acordo com a natureza das disciplinas.

Não se pode deixar de considerar que a seleção curricular faz parte desse sistema de força e poder chamado currículo. As prescrições, normatizações, objetivos, entre outros, continuam a registrar os sentidos curriculares. O que se pretende aqui é mostrar que o currículo, especialmente na educação infantil, vai além de tudo isso. Todavia, há saberes “mais importantes” que outros, justamente devido à característica de servidão que o currículo pode assumir:

Existem, assim, aqueles saberes dignos de serem aprendidos e que, por isso, são colocados no alto, e aqueles que não devem ou não precisam ser aprendidos, e, por isso, são colocados na parte baixa de uma rígida hierarquia. Desta maneira, vão aparecer na escola espaços/tempos maiores para certos saberes e menores para outros [...] (ALVES; GARCIA; 2008, p. 72).

Sabe-se que as abordagens técnicas não são capazes de abranger toda a realidade vivida nas creches e pré-escolas. Devido à multiplicidade que compõe o contexto escolar, os discursos oficiais e os currículos formais apresentam-se, assim, como extremamente distantes do que realmente acontece com os sujeitos *praticantes pensantes*⁷ no cotidiano escolar. Portanto, fica a crítica ao currículo como imposição, seja impositivo no que deve ser ensinado, seja impositivo no comportamento esperado dos alunos. Ferraço (2008, p.17) mostra a violação das prescrições que ocorrem a todo o momento nas redes cotidianas curriculares:

Qualquer pretensão de engessar sentidos ou de estabelecer trilhos de pensamentos a serem seguidos é, sumariamente e todo tempo, violada pelos movimentos das redes cotidianas de *saberes-fazer*s, que produzem danças e deslizamentos de significados impossíveis de serem previstos ou controlados.

Acreditando que as múltiplas relações em diferentes *espaços-tempo*s são os possíveis para os movimentos emergentes em um currículo em (des)continuidades e inspirado por tais problematizações, este trabalho defende os movimentos que tensionam os conflitos entre as *práticas políticas* docentes e que, como diz Certeau (2011), se inventam em mil maneiras de caça não autorizada, isto é, acontecimentos que bordam com outros fios, sentidos, cores e vidas, conhecimentos com seus processos culturais e sociais de um *serprofessor* na educação infantil.

É preciso estar atento e perceptível à importância do pensamento e da ação política do currículo, em que ocorre “*tudo ao*

⁷ O termo “*praticantes pensantes*” é inspirado nos estudos de Inês Barbosa de Oliveira que, a partir do pensamento de Certeau, concebe como *praticantes pensantes* todos os sujeitos praticantes da vida cotidiana e, portanto, que compõem a pesquisa com o cotidiano.

mesmo tempo”, conforme salienta Ferraço (2007), na existência do que é prescrito, ao mesmo passo em que existem por dentro dele as redes de *saberes fazeres*. É no caos das ações desordenadas e ordenadas que esse emaranhado de acontecimentos vai dando vida às práticas emancipatórias docentes que pulsam nas escolas e que produzem efeitos de aprendizagens significativas para a vida das crianças pequenas.

Embora se acredite nas potentes ações educativas e no currículo vivo das escolas, a imposição positivista dos sistemas educacionais tende a causar afrouxamentos na realização de práticas ainda mais vigorosas por tentar enfraquecer o trabalho emancipador por meio da regulação. Pode-se dizer, ainda, que, “[...] se o currículo for definido por resultados, competências ou, de forma mais abrangente, avaliações, ele será incapaz de prover acesso ao conhecimento” (YOUNG, 2014, p. 195).

Dessa forma, o caráter das competências e habilidades incorporadas ao currículo assombra os *praticantes pensantes*, entretanto não se pode ser ingênuo em pensar que só porque algo é oficial, será sempre opressor. Será opressor se o sujeito assim permitir. Por isso, reitera-se que o currículo padronizado não oprime o docente, pois o professor usa seu conhecimento para ressignificar o que é regulador, atribuindo a ele outras produções de sentidos. A lógica modelar existe e continuará a existir, assim como também sempre existirá a reinvenção cotidiana dos que, no chão das escolas, pensam e praticam a vida.

[...] quanto maiores as possibilidades abertas pelo currículo formal para dar conta dessa multiplicidade, mais ele estará inserido no cotidiano da experiência escolar. Quanto mais fechado e definidor se pretender o currículo formal, menos associações ele terá com a dinâmica

que se estabelece nas salas de aula. Ou seja, um currículo formal precisa, em vez de prescrever uma experiência escolar, dialogar com as redes cotidianas da escola (ALVES et al., 2011, p. 49).

Ao acreditar em um currículo como invenção cotidiana, distancia-se do pensamento comtiano embutido na BNCC. O positivismo, que encontrou na educação brasileira a sua porta de entrada, está presente no discurso dessa política pública para a educação, quando se afirma, por exemplo, que a educação é a solução para os problemas nacionais, bem como quando se propõe a reforma tanto da sociedade quanto da educação. O conceito de reforma tem ligação com o pensamento comtiano, uma vez que reformar significa reorganizar a sociedade e a educação, predizendo que o que já existe não está bom, em um autoritarismo educacional que desconsidera a experiência vivida cotidianamente.

As experiências *nosdoscum* os cotidianos, como possibilidades de um currículo-invenção na educação infantil, são, assim, marca do que é a infância. Os pequenos alunos estão imersos a todo tempo nas experiências jamais cabíveis no conhecimento sistematizado. Crianças são imprevisíveis! Diante disso, há como planejar e estruturar o que vai ser ensinado e isso é de suma importância quando feito por aquele que de fato conhece as crianças, o professor. Contudo, de forma alguma, será possível antecipar o que se realiza cotidianamente em cada sala de aula deste país tão vasto, tão imenso, tão diverso.

Tecendo outros fios para (não) concluir...

As marcas da ciência filosófica positivista protagonizada, especialmente por Augusto Comte, influenciaram consideravelmente

para pensar e fazer a Educação no Brasil, desde e principalmente por seu lema de “*ordem e progresso*”, inspirado na industrialização em ascensão, até a concepção de experiência que tem como marca o empirismo, a observação, a eficácia, a eficiência, a disciplinarização, o controle dos corpos para uma educação burguesa e a fragmentação do currículo, das disciplinas/eixos, com predominância na valorização das ciências exatas, dos números, das quantificações e classificações.

O que interessou ao longo desta escrita foi tecer outros fios para pensar as experiências como invenções curriculares cotidianas, na valorização do que no chão das escolas é tecido *nosdoscom os praticantes pensantes* do currículo cotidiano, que é inventado e criado e reinventado e cartografado e fabulado e pensado e vivido e emaranhado e enredado e... por *saberes práticas* dos docentes e discentes da educação infantil. Portanto, para (não) concluir, este artigo se abre aqui para possibilidades outras, tecendo outros fios que potencializem as *praticapolíticas* na etapa da educação infantil. Dessa forma, compondo com Oliveira (2013, p. 68-69):

Entendemos, ainda, que esses processos de desinvisibilização desses currículos são fundamentais para que a criação curricular cotidiana apareça potencializando as lutas contra os discursos desqualificantes da escola e de seus praticantes, bem como a idéia de que a fragmentação curricular hegemonicamente preconizada é real ou que os diferentes conhecimentos em circulação nas escolas podem ser dissociados, enquadrados e hierarquizados. Muitas práticas e procedimentos existem, para além daqueles que a razão indolente tem podido perceber e estudar e são eles que interessam ao trabalho de amadurecimento da noção de currículo como criação cotidiana e às pesquisas *nos/dos/com os cotidianos* das escolas que buscam desinvisibilizá-los.

Ao assumir a experiência como invenção cotidiana, reiterada aqui como invenção curricular cotidiana, tem-se a intenção de visibilizar as *práticas pensadas dos praticantes pensantes* nos cotidianos escolares que, muitas vezes, ficam adormecidas mediante o fortalecimento das experiências contidas nos documentos reguladores, como bem percebido na concepção de experiência da BNCC. A pesquisa *nosdoscom* os cotidianos escolares vem para mostrar outras possibilidades para além do que está posto oficialmente e que, na dimensão dos escapes possíveis, se emaranham para a constituição de um currículo-invenção.

Ao compreender o cotidiano como o que acontece no dia a dia, a intenção é deixar florescer os deslizos, escapes, burlas, as transgressões e invenções docentes e discentes que tecem uma experiência na educação infantil que irrompe com os limites fronteiros do conhecimento, não o considerando apenas como aquele que está nos documentos prescritivos, mas se deixando metamorfosear em outros currículos possíveis.

Nesses fios inventivos, a metamorfose se compõe, como salientam Clareto e Nascimento (2012, p. 14), como “[...] involução ou dissolução de formas criadas: dissolver as formas instituídas junto a uma inventividade, a uma problematização do mundo, do conhecimento e da educação. *Involução*, como proposto por Deleuze e Guattari”, ou seja, “[...] involuir é ter um andar cada vez mais simples, econômico, sóbrio [...] involuir é estar ‘entre’, no meio, adjacente” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 39-40). A involução, portanto, apresenta-se como criações potentes de uma *vida bonita*⁸ que pulsa no cotidiano da escola em um currículo-invenção.

⁸ Assumimos o termo “vida bonita” a partir de estudo de Prezotti (2015), intitulado “Negociações e invenções cotidianas como potências de um currículo para uma vida bonita”. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo.

Assim, entre as tensões curriculares apresentadas na BNCC e, em particular, sobre o conceito de experiência nela inculcido, é preciso se permitir um movimentar-se como criança, um experimentar-se de *saberes/fazer*es que se configuram em possibilidades outras de *serpensarviver* o currículo que pulsa vida no chão das escolas. Ao (não) concluir, ficam as pistas de importantes autores que trabalham com as questões afetas ao cotidiano para respaldar a pesquisa apresentada, de forma a tornar os conceitos aqui tratados como possibilidades outras para se admirar a magnitude curricular, de modo particular na educação infantil:

A pluralidade que aqui se faz presente é a da vida cotidiana, que não cabe em único referencial, em uma única teoria, em uma única verdade; nem em uma prática metodológica ou cotidiana. Acreditamos nela quando optamos por esse modo de pesquisar e buscamos manter nossa coerência, quando assumimos suas múltiplas facetas e possibilidades. Aceitamos o risco que ela nos traz, de jamais permitir conclusões e fechamentos, de jamais permitir afirmar uma certeza metodológica ou epistemológica, porque acreditamos no plural, no múltiplo, no dinâmico, no permanente móvel e não aprisionável, seja a vida cotidiana de todo praticante, seja na produção acadêmica (FERRAÇO; PEREZ; OLIVEIRA, 2008, p. 16).

O convite é para que se deixe abandonar as amarras curriculares hegemônicas e que, nas creches e pré-escolas brasileiras, se permita viver currículos menores, experiências menores, mas não menos importantes, uma vez que esses espaços se referem a locais privilegiados de produção curricular. Currículos no plural, por serem muitos, múltiplos, complexos, micro e macro, pois,

Mesmo considerando que as prescrições oficiais constituem elementos importantes do currículo, problematiza-

mos essa visão com a intenção de tirar o foco da ideia de currículo como documento oficial e ampliá-lo com a noção de currículo como redes de saberes, fazeres e poderes, tecidas e compartilhadas nos cotidianos escolares, que não se limitam a esses cotidianos, mas se prolongam para além deles, enredando diferentes contextos vividos pelos sujeitos praticantes (FERRAÇO; NUNES, 2013, p. 84).

É necessário superar a dicotomia estabelecida entre currículo prescrito e currículos invenção, uma vez que não é possível saber onde começa um ou termina outro. Aposta-se na não consideração apenas do currículo oficial como verdadeiro, por se autointitular como uma proposta curricular, nacional e comum para todas as salas de aula, para cada aluno. Isso não é possível, pois, como já tratado, um mesmo currículo jamais pode se caracterizar como adequado a todos, justamente, pela sua dimensão de multiplicidade. Na defesa da infância livre, criadora, inventiva, fica o desejo de possibilitar outros olhares para a educação das crianças pequenas, essas que são as principais protagonistas do currículo como invenção *nodocom* o cotidiano.

Referências

ALVES, Nilda. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas sobre redes de saberes**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

_____. Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas sobre redes de saberes**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

_____. (Org.) et al. *Criar currículo no cotidiano*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. Atravessando fronteiras e descobrindo (mais uma vez) a complexidade do mundo. In: _____. (Org.). *O sentido da escola*. 5. ed. Petrópolis: DP & ET Alii, 2008.

AMORIM, Antônio Carlos Rodrigues de. Abandonar. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães. (Org.). *Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades*. Petrópolis, RJ: DP ET Alii; Vitória, ES: Nupec/Ufes, 2013.

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

_____. O entrelugar das culturas. In: BHABHA, Homi. *O bazar global e o clube dos cavalheiros ingleses*. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular: 2ª versão*. Brasília. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular: 3ª versão*. Brasília. 2017.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano 1: artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CLARETO, Sônia Maria.; NASCIMENTO, Luiz Alberto Silvestre do. A sala de aula e a constituição de um currículo-invenção. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 3, p. 306-321, set/dez. 2012.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1998.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34, 2011. v. 1.

_____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34, 1997. v. 4.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007.

_____. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar; fragmentos de complexidade das redes vividas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. 2. ed. São Paulo/ SP: Cortez, 2008. v.1.

_____. Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas sobre redes de saberes**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmem Lúcia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Diferentes abordagens, temas e modos de ser da pesquisa nos/dos/com os cotidianos. In: _____. (Org.). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. Petrópolis: DP et *Alli*, 2008.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; NUNES; Kezia Rodrigues. Currículos, culturas e cotidianos escolares: afirmando a complexidade e a diferença nas redes de conhecimentos dos sujeitos praticantes. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães (Org.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Petrópolis, RJ: DP et *Alli*; Vitória, ES: Nupec/Ufes, 2013.

GALLO, Sílvio. Mínimo múltiplo comum. In: RIBETTO, Anelice (Org.). **Políticas, poéticas e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Lamparina: Faperj, 2014.

ISKANDAR, Jamil Ibrahim; LEAL, Maria Rute. Sobre o positivismo e educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 3, n. 7, p. 89-94, set./dez. 2002.

ISMÉRIO, Clarisse. As representações do feminino na educação rio-grandense segundo o discurso positivista (1889-1930). **Revista Eletrônica História em Reflexão**, Dourados: UFGD, v. 1, n. 1, jan./jun. 2007.

KOHAN, Walter Omar. *Infância: entre educação e filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira da Educação**, Anped, n. 19, jan./fev./ mar./ abr. 2002.

_____. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

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

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. Currículos e pesquisa com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos *pensadospraticados* pelos *praticantespensantes* dos cotidianos das escolas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães (Org.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Petrópolis, RJ: DP ET Alii; Vitória, ES: Nupec/Ufes, 2013.

PACHECO, José Augusto. *Escritos curriculares*. São Paulo: Cortez, 2005.

PREZOTTI, Letícia Regina Silva Souza. **Redes inventivas cotidianas como potências curriculares**. 2015. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2015. Disponível em: <<http://www.seminarioredes.com.br/ixredes/adm/trabalhos/diagramados/TR804.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

REIS, Graça Regina Franco da Silva. As escolas nas escolas: um trabalho com narrativas de praticantes. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 33., 2010, Caxambu. *Anais...* Caxambu: Anped, 2010. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT13-6519--Int.pdf>> Acesso em: 08 jun. 2017.

REVEL, Judith. O pensamento vertical: uma ética da problematização. In: GROS, Frédéric. (Org.). *Foucault: a coragem da verdade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

SILVA, João Carlos. Utopia positivista e instrução pública no Brasil. *Revista HISTEDBR* (on-line), Campinas, n. 16, p. 10-16, dez. 2004.

SIMÃO, Marcia Buss. Experiências sensoriais, expressivas, corporais e de movimento nos campos de experiências da Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil. *Debates em Educação*, Maceió, v. 8, n. 16, jul./dez. 2016.

YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. *Cadernos de Pesquisa*, v. 44, n. 151, p. 190-202, jan./mar. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v44n151/10.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2017.

Recebido em: 20.07.2017

Aceito em: 28.11.2017

O Programa Mais Educação (PME) no município de Belterra/PA: percepção da equipe gestora

LILIA TRAVASSOS SOUSA

Instituição / filiação: Universidade Federal do Oeste do Pará. E-mail: lyatravassos@hotmail.com

MARIA LILIA IMBIRIBA SOUSA COLARES

Universidade Federal do Oeste do Pará. E-mail: ilia.colares@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo objetiva analisar a implementação do Programa Mais Educação (PME) na perspectiva da equipe gestora de uma escola municipal de Belterra/PA. O PME teve como foco a reorganização curricular mediante a ampliação da jornada escolar no ensino fundamental, visando promover uma educação integral que desenvolvesse o aluno em suas múltiplas dimensões. Teve como aporte teórico as obras de Coelho (2009), Gadotti (2009), Libâneo (2014), Paro (2001), entre outros autores que abordam a temática da educação integral, e as leis vigentes. A metodologia empregada foi de natureza qualitativa, por meio da pesquisa de campo descritiva associada à pesquisa bibliográfica e documental, utilizando como instrumentos de coleta de dados: a análise documental e a entrevista semiestruturada com a equipe gestora de uma escola municipal. Os resultados apontaram que o entendimento sobre os conceitos de educação integral e educação de tempo integral estão incipientes. Percebemos, no decorrer da pesquisa, que a implementação do Programa Mais Educação enfrentou desafios referentes à infraestrutura e à falta de transporte escolar. Contudo, para efetivar uma Educação Integral a escola precisa de um planejamento pedagógico que favoreça tempos e espaços qualitativos, tendo como eixo estruturador desse processo a intersetorialidade, mediante uma gestão democrática.

Palavras-chave: Educação Integral. Educação em tempo integral. PME. Gestão Democrática.

The Program “Mais Educação” in the city of Belterra/PA: the management team perception

ABSTRACT

This research aims to analyze the implementation of the Program Mais Educação (PME), from the perspective of the management team of a city school in Belterra/PA. The PME was focused on the curricular reorganization through the expansion of school journey time in elementary school; it aims to promote an integral education that develops the students in multiple dimensions. The theoretical framework is grounded in the studies of Coelho (2009), Gadotti (2009), Libâneo (2014), Paro (2001), among others, dedicated to the theme of integral education and the current laws. The study was guided by the qualitative research methodology, from the descriptive field research perspective, associated to bibliographical and documental research. The data were collected by documental analysis and semi structured interview with the school management team of Belterra. The result shows that the comprehension of the concepts of integral education and full-time education are deficient. During the research, it was noticed that the PME faced some challenges related to infrastructure and lack of school transportation. However, to implement an effective integral education, the school needs a pedagogical planning which favors qualitative time and places, having as the process structuring axis intersectoriality grounded in democratic management.

Keywords: Integral Education. Full-time Education. PME. Democratic Management.

El Programa Más Educación (PME) en el municipio de Belterra/PA: percepción del equipo gestora

RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivo analizar la implementación del Programa Más Educación (PME) desde la perspectiva del equipo directivo

de una escuela municipal de Belterra / PA. El PME tuvo como foco la reorganización curricular mediante la ampliación de la jornada escolar en la educación fundamental, buscando promover una educación integral que desarrollara al alumno en sus múltiples dimensiones. Tuvo como aporte teórico las obras de Coelho (2009), Gadotti (2009), Libâneo (2014), Paro (2001), entre otros autores que abordan la temática de la educación integral, y las leyes vigentes. La metodología empleada fue de naturaleza cualitativa, por medio de la investigación de campo descriptiva asociada a la investigación bibliográfica y documental, utilizando como instrumentos de recolección de datos: el análisis documental y la entrevista semiestructurada con el equipo directivo de una escuela municipal. Los resultados apuntaron que el entendimiento sobre los conceptos de educación integral y educación de tiempo completo son incipientes. Percibimos, en el transcurso de la investigación, que la implementación del PME enfrentó desafíos referentes a la infraestructura y a la falta de transporte escolar. No obstante, para realizar una Educación Integral efectiva la escuela necesita de un planeamiento pedagógico que favorezca tiempos y espacios de calidad, teniendo como eje estructurador de ese proceso la intersectorialidad, mediante una gestión democrática.

Palabras clave: Educación Integral. Educación a tiempo completo. Programa Más Educación. Gestión Democrática.

Introdução

Anísio Teixeira, um dos pioneiros da proposta de escolas de tempo integral no Brasil, implantou no ano de 1950, em Salvador na Bahia, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro e, após trinta anos, em 1980, Darcy Ribeiro no Rio de Janeiro, criou os Centros Integrados de Educação Popular – Cieps (COELHO, 2009).

A educação integral de tempo integral foi institucionalizada com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, assegurando como direito educacional a ampliação da jornada escolar, prevista nos artigos 34, § 2º e 87, §5º que enfatizam que “serão conjugados

todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral” (BRASIL, 1996). O Plano Nacional da Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, também faz referência à educação integral, tendo a Meta 6 do PNE 2014-2024 a asseguraridade da Escola em tempo integral, apresentando como estratégia: “Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos alunos da educação básica”. (BRASIL, 2014, p. 33).

Nesta perspectiva, o Programa Mais Educação (PME) apresenta-se como possibilidade de política indutora da educação integral. Esse programa foi instituído pela Portaria Normativa Interministerial nº 17 de 24 de abril de 2007, na qual estavam envolvidos os Ministérios da Educação, da Cultura, do Esporte e do Desenvolvimento e Combate à fome, regulamentada pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, integrando as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em que o PME estabeleceu como prioridade o atendimento às escolas que apresentassem Baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e cujo os alunos estivessem em situação de vulnerabilidade social, objetivando-se a diminuir as desigualdades educacionais, mediante um tempo estendido na permanência escolar (BRASIL, 2010). As escolas que integravam esse programa passaram a adotar jornada com, no mínimo, sete horas diárias.

Nesse contexto, a presente pesquisa teve como objetivo geral analisar a implementação do Programa Mais Educação em uma escola do município de Belterra/PA, no período de 2013 a 2015, período de implementação deste programa no município.

E, por objetivos específicos: a) Verificar qual a concepção de educação integral de tempo integral da equipe gestora; b) Investi-

gar, na visão da equipe gestora, os desafios da implementação do Programa Mais Educação em uma escola municipal; c) Identificar no Projeto Político Pedagógico e no Plano de Ação – PME formas de organizar a educação integral de tempo integral.

Este trabalho utilizou como base os aspectos teóricos metodológicos da pesquisa qualitativa. Foram integradas na pesquisa bibliográfica, livros, dissertações e teses, apoiando-se nas concepções de Coelho (2009), Gadotti (2009), Libâneo (2014), Paro (2001), entre outros autores que abordam a temática da educação integral, e, também, análises dos seguintes documentos: Constituição Federal (1988), LDB – Lei nº 9.394/96, PNE – Lei nº 13.005/2014, Portaria Normativa Interministerial nº 17 de 24 de abril de 2007, Relatório Anual 2013 e 2014 PME- SEMED/Belterra/PA, Projeto Político Pedagógico (PPP) e Plano de Ação – Programa Mais Educação da escola pesquisada. Trata-se de um estudo de caso sobre o PME como estratégia indutora da educação integral em tempo integral em uma escola municipal da cidade de Belterra/PA. Após a revisão bibliográfica, considerando as legislações vigentes referentes ao tema, realizou-se um levantamento junto à Secretaria Municipal de Educação (SEMED) da cidade de Belterra/PA, para a identificação das escolas da rede municipal que participaram do Programa Mais Educação de forma linear, nos anos em que este foi ofertado no município, conforme se apresenta no quadro 01.

Quadro 01 – Relação das escolas em adesão ao Programa Mais Educação 2013 a 2015/ Belterra/PA

Nº	Escola M.E.F/ Comunidade	Local	Quantidade de Alunos		
			2013	2014	2015
1	Cravo	Centro	100	100	----
2	Rosa	Centro	85	----	----
3	Jasmim	Centro	100	100	----
4	Girassol	Centro	100	100	----
5	Bromélia	Centro	58	----	----
6	Tulipa	Centro	80	----	----
7	Crisântemo	Tapajós	96	96	----
8	Margarida	Tapajós	90	90	----
9	Papoula	Tapajós	72	72	----
10	Angélica	Tapajós	90	90	----
11	Hortênci	Tapajós	48	48	----
12	Antúrio	Tapajós	50	50	----
13	Lavanda	Tapajós	100	100	----
14	Azaleia	Tapajós	31	31	----
15	Onze Horas	Tapajós	78	78	----
16	Amor perfeito	Tapajós	39	39	----
17	Vitória Régia	BR 163	95	95	95
18	Cerejeira	BR 163	100	100	----
19	Gardênia	BR 163	81	----	----

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir de informações obtidas na SEMED/Belterra/PA, 2017.

As escolas descritas no quadro 01 estão codificadas por nomes de flores, pois se optou em manter o anonimato para resguardar a integridade das instituições escolares. De acordo com os dados obtidos, identificamos que apenas uma escola municipal trabalhou no período de 2013 a 2015 com o programa, e que esta somente trabalhou no ano de 2015 porque ainda possuía recurso financeiro da 2ª parcela do ano de 2014, tendo em vista que em 2015 e 2016 não houve repasse de recurso do PME para o município.

Diante dessas informações, utilizou-se o estudo de caso, tendo como *lôcus* da pesquisa a Escola Municipal de Ensino Fundamental Vitória Régia, situada no município de Belterra/PA. O estudo

de caso representa uma investigação empírica e compreende um método abrangente, com a lógica do planejamento, da coleta e da análise de dados. Pode incluir estudos de caso único, múltiplos como abordagens quantitativas e qualitativas de pesquisa (YIN, 2001).

Na pesquisa de campo, objetivou-se realizar entrevista semiestruturada com a equipe gestora da escola, composta pela diretora, coordenadora pedagógica e secretária escolar. Todavia, a secretária escolar desenvolvia suas atividades há apenas uma semana, e não havia participado do processo de implementação do PME, nesta escola. Em decorrência disso, as entrevistas foram direcionadas à gestora e à coordenadora pedagógica, que são representadas pelos códigos G e CP, e receberam um termo de livre consentimento, por meio do qual autorizaram a divulgação das informações coletadas.

Este artigo está estruturado de forma a apresentar, após esta introdução com o contexto e objetivos da pesquisa, o Programa Mais Educação como política indutora da Educação Integral, em seguida a gestão democrática e o Projeto Político Pedagógico como instrumentos interdependentes, a implementação do Programa Mais Educação em uma escola do município de Belterra/PA, e por último apresenta-se as considerações finais.

Programa Mais Educação como política indutora de educação integral

A Educação Integral apresenta-se como uma alternativa para uma educação diferenciada, favorecendo o processo de ensino-aprendizagem, haja vista que é um direito constitucional, com amparo legal no artigo 205 da Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB n° 9.394/96 em seu artigo

2º, que responsabilizam o Estado e a família na promoção do pleno desenvolvimento do aluno, em sua preparação para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

Os conceitos de educação integral e de educação em tempo integral, por vezes, são confundidos quando se desconhece seus significados, o que possibilita serem tratados como sinônimos, uma vez que a escola de tempo integral surge como uma proposta que pode dar conta de desenvolver o sujeito em suas múltiplas dimensões da formação humana, tendo em vista que esta se dá tanto na escola quanto em outros espaços e outros tempos. Nesse viés, Libâneo (2014, p. 5) esclarece que educação integral e educação de tempo integral apresentam-se com definições distintas, pois “educação integral é um conceito ampliado de educação, enquanto que a escola de tempo integral é um tipo de organização escolar vista como supostamente capaz, dentro das políticas educacionais atuais, de realizar melhor a educação integral”.

Portanto, a Educação Integral não precisa necessariamente ser em tempo integral para desenvolver integralmente o indivíduo, mas a escola deve considerar a necessidade de mais tempo e mais espaços. Além disso, não basta o educando ficar mais tempo na escola se não há um planejamento pedagógico para aproveitar de forma intencional e educativa esse tempo. .

Ainda nesse contexto destaca-se que se torna relevante a significância dos conteúdos escolares sem fragmentá-los, mas agregando diversos saberes, levando em consideração os conhecimentos prévios dos educandos, seu dia a dia, na contemplação da educação formal, não formal e informal, pois, segundo Gadotti (2009):

A educação integral quer superar o currículo fragmentado, organizado em grades e fundamentado no isolamento das disciplinas que, por conseguinte, isola as pessoas

e cria guetos de aprendizagem. O problema é que, via de regra, e ainda com poucas exceções, continuamos a ensinar nossos alunos sem levar em conta os seus saberes prévios, a sua “cultura primeira”, as outras experiências vitais, separando educação informal, formal e não formal. Na prática [...] acabamos dicotomizando educação escolar e não escolar (p. 11).

A Educação Integral precisa, portanto, ser pensada numa perspectiva de desenvolvimento integral do indivíduo, que considere todas as experiências educativas oportunizadas para o educando, vivenciadas tanto dentro quanto fora do ambiente escolar, já que esse processo de desenvolvimento acontece de maneira contínua durante toda a sua vida.

Para Gadotti (2009), o indivíduo desenvolve-se plenamente quando lhe é propiciada uma educação de qualidade, humanizando-o, fazendo dele um sujeito com direito à vida, à liberdade, à saúde, ao respeito, à dignidade, como parte integrante da sociedade, participando ativamente nas tomadas de decisões políticas e sociais, no exercício pleno de sua cidadania. Paro (2001) ratifica essas afirmações ao dizer que:

[...] a educação constitui a mediação pela qual os seres humanos garantem a perpetuação de seu caráter histórico. Isto é, se o homem se faz histórico porque é o construtor de sua própria humanidade, e se essa criação só se dá pela mediação dos conhecimentos, técnicas, valores, instrumentos, tudo enfim o que consubstancia a cultura construída pelos próprios homens, então a educação, ao propiciar a apropriação dessa cultura, é imprescindível para o desenvolvimento histórico (p. 11).

Além de aumentar a jornada escolar do aluno, como direito educacional, o programa trouxe como proposta, de acordo com os

documentos norteadores, a articulação do currículo base com diferentes campos de conhecimentos, induzindo as escolas a reorganizarem sua agenda cotidiana, oportunizando diversas atividades socioeducativas para os educandos.

O Programa Mais Educação estabelece critérios a serem adotados na seleção de seus participantes, tais como:

- estudantes que estão em situação de risco, vulnerabilidade social e sem assistência;
- estudantes que congregam seus colegas- incentivadores e líderes positivos (âncoras);
- estudantes em defasagem série/idade;
- estudantes das séries finais da 1ª fase do ensino fundamental (4º/5º anos) nas quais há uma maior evasão na transição para a 2ª fase;
- estudantes das séries finais da 2ª fase do ensino fundamental (8º e/ou 9º), nas quais há um alto índice de abandono;
- estudantes de séries onde são detectados índices de evasão e/ou repetência. (BRASIL, 2009, p. 13).

Entretanto, as escolas em consonância com sua comunidade poderiam definir quais e quantos alunos deveriam ser assistidos pelo programa, como também as atividades a serem ministradas no contra turno escolar. (BRASIL, 2009)

As atividades extracurriculares propostas pelo Programa Mais Educação foram organizadas em macro campos, sendo que cada um deles foi composto por diversas atividades socioeducativas, conforme quadro 01:

Quadro 01 – Macro campos e atividades do Programa Mais Educação

MACROCAMPOS	ATIVIDADES OFERTADAS
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO	Matemática, Letramento, Línguas Estrangeiras, Ciências, História e Geografia, Filosofia e Sociologia.
MEIO AMBIENTE	Com-Vida/Agenda 21 na Escola – Educação para Sustentabilidade, Horta escolar e/ou comunitária;
ESPORTE E LAZER	Atletismo, Ginástica rítmica, Corrida de orientação, Ciclismo, Tênis de campo, Recreação/lazer, Voleibol, Basquete, Basquete de rua, Futebol, Futsal, Handebol, Tênis de mesa, Judô, Karatê, Taekwondo, Ioga, Natação, Xadrez tradicional, Xadrez virtual, Programa Segundo Tempo (ME).
DIREITOS HUMANOS	Direitos humanos e ambiente escolar.
PROMOÇÃO DA SAÚDE	Atividades (alimentação saudável/alimentação escolar saudável, saúde bucal, práticas corporais e educação do movimento), educação para a saúde sexual, saúde reprodutiva e prevenção das DST/Aids, prevenção ao uso de álcool, tabaco e outras drogas, saúde ambiental, promoção da cultura de paz e prevenção em saúde a partir do estudo dos principais problemas de saúde da região (dengue, febre amarela, malária, hanseníase, doença falciforme, e outras).
CULTURA E ARTES	Leitura, banda fanfarra, canto coral, hip hop, danças, teatro, pintura, grafite, desenho, escultura, percussão, Capoeira, flauta doce, cineclube, prática circense, mosaico.
INCLUSÃO DIGITAL	Software, informática e tecnologia da informação (PROINFO), ambiente de redes sociais.
EDUCOMUNICAÇÃO	Jornal escolar, rádio escolar, histórias em quadrinhos, fotografia, vídeo
INICIAÇÃO A INVESTIGAÇÃO DAS CIÊNCIAS DA NATUREZA	Laboratório, feiras de ciências e projetos científicos.
EDUCAÇÃO E CIDADANIA	Educação econômica e empreendedorismo, controle social e cidadania.

Fonte: Elaborado pela autora (2017) a partir do documento “Programa Mais Educação: Passo a Passo”.

A escola, ao aderir o Programa Mais Educação, precisava, então, adequar o seu Projeto Político Pedagógico a todas as fases do programa e às atividades da escola e da comunidade, estando de acordo com a sua realidade local.

Nesse sentido, torna-se importante a gestão escolar promover, por meio de atitudes democráticas, a participação de todos nas decisões acerca das políticas educacionais implementadas nas escolas, onde essas políticas sejam vistas como possibilidades de transformação do sistema educacional. Ressalta-se que a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) é um instrumento que favorece uma participação coletiva, haja vista que o PPP não deve ser construído se não for mediante uma gestão democrática e vice-versa, por serem processos indissociáveis.

A interligação entre gestão democrática e projeto político pedagógico

A gestão democrática aparece como um instrumento de superação da escola tradicional, uma nova análise acerca do trabalho desempenhado por todos na instância educativa, rumo à superação dos desafios, na qual todos tivessem vez e voz, um caminho a ser trilhado junto, pois:

Os gestores escolares, constituídos em uma equipe de gestão, são os profissionais responsáveis pela organização e orientação administrativa e pedagógica da escola, da qual resulta a formação da cultura e ambiente escolar, que devem ser mobilizadores e estimuladores do desenvolvimento, da construção do conhecimento e da aprendizagem orientada para a cidadania competente. Para tanto, cabe-lhes promover a abertura da escola e de seus profissionais para os bens culturais da sociedade e para sua comunidade. Sobretudo devem zelar pela constituição de uma cultura escolar proativa e empreendedora capaz de assumir com autonomia a resolução e o encaminhamento adequado de suas problemáticas cotidianas,

utilizando-as como circunstâncias de desenvolvimento e aprendizagem profissional. (LUCK, 2009, p. 22).

Ao determinar os princípios que regem o ensino, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, nº 9.394/96) indica a gestão democrática como um deles. E em seu art. 14 estabelece normas para o desenvolvimento da gestão democrática nas escolas públicas de educação básica, com a “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico da escola” e a “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”. (BRASIL, 1996). Portanto, a gestão democrática não deveria ser uma opção, mas uma obrigação a ser cumprida por todo estabelecimento de ensino público.

Nesse sentido, o gestor precisa ser flexível, dialógico e dinâmico junto à comunidade escolar, chamando-a para o compromisso de desenvolver um trabalho de construção e concretização de uma educação democrática, com autoridade conquistada por meio da eleição direta para diretores. Paro (2002) considera que:

Há pessoas trabalhando na escola, especialmente em postos de direção, que se dizem democratas apenas porque são “liberais” com alunos, professores, funcionários ou pais, porque lhes “dão abertura” (...) desta ou daquela decisão. (...) se a participação depende de alguém que dá abertura ou permite sua manifestação, então a prática em que tem lugar essa participação não pode ser considerada democrática, pois democracia não se concede, se realiza: não pode existir “ditador democrático”. (PARO, 2002, p. 18-19)

Portanto, um gestor democrático é aquele que se faz como elo organizacional, assumindo uma liderança com comunicação aberta, mediando e mobilizando todos a estarem sempre dentro

da escola, fazendo-os compreender sua importância como colaboradores no trabalho a ser realizado, focando nas pessoas, em suas subjetividades, fazendo do diálogo um instrumento de abertura para o questionamento, aceitação, colisão ou negação do que o outro tem a dizer, de modo que esse processo seja de maneira intencional e transformadora, já que o trabalho educativo é um trabalho coletivo. A esse respeito, Luck (2009) enfatiza que:

O objetivo maior da comunidade educacional revela-se, portanto, o de se estabelecer uma comunidade de ensino efetivo, onde persevere, coletivamente, não somente o ideal de ensinar de acordo com o saber produzido socialmente, mas o de aprender, em acordo com os princípios de contínua renovação do conhecimento, criando-se um ambiente de contínuo desenvolvimento para alunos, professores, funcionários e é claro, os gestores. O conhecimento da realidade ganha novas perspectivas: a organização do projeto político-pedagógico da escola e o seu currículo; o papel da escola e o desempenho de seus profissionais, que devem renovar-se e melhorar sua qualidade continuamente, tendo o aluno como centro de toda a sua atuação. (LUCK, 2009, p. 16)

É importante a escola “criar condições para que a comunidade escolar tenha acesso e participe do processo de gestão escolar. Nesse ciclo de criação e recriação do conhecimento, (...) a participação coletiva ocupa, indubitavelmente, um lugar relevante”. (VIEIRA; GOERGEN; COLARES, 2015, p. 16).

Daí a importância de a escola adotar uma gestão que vise à integração através da sua transformação em espaço de articulação de políticas públicas e iniciativas comunitárias, valorizando a elaboração e efetivação do Projeto Político Pedagógico (PPP), sendo ele a ponte para concretizar o que a escola pretende ser, a partir do

que ela é hoje, quando este é projetado com a intencionalidade de transformar a realidade intervindo em seu cotidiano.

Veiga (1998) corrobora essas ações quanto ao Projeto Político Pedagógico (PPP) para o exercício de uma gestão escolar democrática, pois o PPP é a identidade da escola, e deve ser único e visível, para nortear suas ações, delinear o caminho a seguir, idealizar e materializar as metas a serem alcançadas, considerando a realidade vivenciada por esta instituição em um processo de formação humana.

O PPP não deve ser visto como um instrumento acabado, engavetado, ou para cumprir apenas uma exigência dos órgãos centrais, mas deve ser vivenciado, flexível a alterações, haja vista que “o projeto político pedagógico *não* é uma ferramenta de gestão pronta acabada, ele precisa ser gerido no sentido de consolidar os objetivos nele estabelecidos.” (VIEIRA; GOERGEN; COLARES, 2015, p. 21)

Nesse sentido, fica evidente uma interligação entre a elaboração do Projeto Político Pedagógico e a instituição de uma gestão democrática na escola, pois o PPP se constitui como:

(...) um documento destinado a fomentar a construção de uma escola livre das formalidades burocráticas e tecnicistas, priorizando o direito à educação de qualidade, função social maior da escola. (...) um mecanismo obrigatório para definir os rumos que a unidade escolar, em sintonia com a comunidade, deseja seguir. Este espírito coletivo tem como pressuposto a participação democrática de todos os envolvidos. (VIEIRA; GOERGEN; COLARES, 2015, p. 15).

O projeto político pedagógico e a gestão democrática são campos essenciais e interdependentes para essa construção cole-

tiva, pois não existe projeto político pedagógico se não acontecer em uma gestão democrática na qual a direção atua e decide junto com toda a comunidade envolvida no processo educacional, na definição de metas e implementação de ações a serem efetivadas no âmbito escolar. Devido a sua relevância como processo coletivo, não pode ser construído apenas pela equipe gestora, sem discussão e colaboração de todos os atores envolvidos educacionalmente, já que:

(...) a vontade isolada de um gestor escolar não é suficiente para a implantação do projeto político pedagógico. É necessário e imprescindível o empenho, o compromisso, a participação da comunidade escolar, fundamentalmente, a dos professores, pois esse conjunto pode, de forma coletiva, ajudar a concretizar o projeto político pedagógico no cotidiano escolar. (VIEIRA; GOERGEN; COLARES, 2015, p. 23)

O conselho escolar aparece como forma de efetivar essa gestão em termos democráticos, no acompanhamento de todo o processo de planejamento da ação educativa, já que este deve agrupar todos os representantes dos diversos seguimentos envolvidos no processo educacional (equipe gestora, professores, alunos, pais e funcionários) na participação das tomadas de decisões das questões administrativas, financeiras e pedagógicas da escola:

Os conselhos escolares são órgãos colegiados compostos por representantes das comunidades escolar e local, que têm como atribuição deliberar sobre questões político-pedagógicas, administrativas, financeiras, no âmbito da escola. Cabe aos conselhos, também, analisar as ações e empreender os meios a utilizar para o cumprimento das finalidades da escola. (...) representam, assim, um lugar de participação e decisão, um espaço de discussão, nego-

ciação e encaminhamento das demandas educacionais, possibilitando a participação social e promovendo a gestão democrática. (BRASIL, 2004, p. 34-35)

Quando o trabalho é desempenhado coletivamente, incluindo o conselho escolar, somam-se forças com poder de reivindicação superior ao de um gestor sozinho, em benefício da instituição.

O PME em uma escola do município de Belterra/PA

Caracterização do *locus* da Pesquisa

A unidade escolar pesquisada foi fundada em 1º de fevereiro de 1987, funcionando na igreja da comunidade e mantida pelos comunitários, tendo apenas vinte e sete alunos de 1ª a 4ª série multisseriada.

Após a primeira eleição municipal de Belterra, uma vereadora solicitou a construção de um prédio que atendesse as necessidades educacionais de grande parte das famílias da BR 163 e comunidades vizinhas.

A construção do prédio escolar concretizou-se no ano de 2000, já com o atual nome da Escola -Vitória Régia, localizando-se na BR 163, Rodovia Santarém-Cuiabá, na zona rural do município de Belterra/PA, passando a funcionar de 1ª a 5ª série, com 154 (cento e cinquenta e quatro) alunos, 6 (seis) professores e 1 (um) responsável pela escola, nos turnos matutino e vespertino.

Em 2005, passou a ser escola polo com a demanda de 11 (onze) escolas anexas¹, funcionando também o primeiro ano do ensino médio modular, e posteriormente foi implantada a educação de jovens e adultos.

¹ São turmas que estão distribuídas em diversas comunidades e vinculadas à escola sede.

Por meio do programa Caminhos da Escola², em 2011, recebeu 03 ônibus escolares, destinados à condução dos alunos no trajeto casa-escola, como, também, a escola implantou o programa Garoto Nota 10 e realizou a revisão do seu projeto político pedagógico.

Os programas Mais Educação, Saúde na Escola e Educação Fiscal foram implantados em 2012 e, em seguida, houve a implementação do programa Mais Cultura na Escola.

A escola Vitória Régia, em 2017, contou com 425 alunos em seus 2 turnos, matutino e vespertino, divididos em 16 turmas. Em seu quadro de funcionários haviam 32 colaboradores, sendo: 13 professores, 1 gestora, 1 vice-gestora, 1 coordenadora pedagógica, 1 secretário, 1 auxiliar administrativo, 2 vigias, 3 motoristas e 6 apoios operacionais. É uma escola polo, com 8 anexos, que contempla alunos de diversas comunidades, tendo por finalidade cumprir o disposto nas Constituições Federal e Estadual, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Estatuto da Criança e do Adolescente, e ministrar o Ensino Fundamental de 1º ao 9º ano e Educação de Jovens e Adultos, seguindo as orientações pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação

O público predominante na escola são filhos de agricultores, mas também atende filhos de comerciantes, funcionários públicos, empresários, funcionários de empresas, empregadas domésticas e profissionais autônomos.

Essa escola participou de maneira ininterrupta de todos os anos em que o Programa Mais Educação se fez presente naquele

² Foi criado em 2007 com o objetivo de renovar a frota de veículos escolares, garantir segurança e qualidade ao transporte dos estudantes e contribuir para a redução da evasão escolar, ampliando, por meio do transporte diário, o acesso e a permanência na escola dos estudantes matriculados na educação básica da zona rural das redes estaduais e municipais. qualidade ao transporte dos estudantes e contribuir para a redução da evasão escolar, ampliando, por meio do transporte diário, o acesso e a permanência na escola dos estudantes matriculados na educação básica da zona rural das redes estaduais e municipais.

município, como tentativa de promover uma educação integral, na qual os alunos tivessem um maior tempo escolar para que participassem no contraturno de diversas atividades socioeducativas.

Tempos-espacos do PME na escola pesquisada

De acordo com o plano de ação construído pela comunidade escolar para nortear as ações do Programa Mais Educação, em 2012 foi implantado na escola pesquisada o PME como política indutora de educação integral, sendo que as atividades começaram a serem realizadas somente em 2013 e encerraram-se em 2015.

A equipe gestora da escola juntamente com a comunidade escolar estabeleceu critérios para selecionar os alunos que deveriam ser atendidos pelo programa, como:

- O nível de vulnerabilidade de cada criança;
- Estudantes de anos/séries onde são detectados evasão/ou repetência;
- Estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família.

No quadro 02, verificamos a quantidade de alunos participantes do programa, assim como as atividades ofertadas e o número de monitores que ministravam as oficinas na escola pesquisada.

Quadro 02 – Representação do Programa Mais Educação na escola Vitória Régia de 2013 a 2015.

Nº DE ALUNOS	Nº DE MONITORES	OFICINAS MINISTRADA
95	4	Teatro, dança, esporte na escola, campos do conhecimento

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações obtidas na SEMED/Belterra/PA, 2017.

Segundo o documento intitulado “Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território”, as atividades que acontecem no contra turno escolar devem completar esse currículo que se concentra na educação formal, na qual tais atividades devem expandir os conhecimentos, sendo instrumento de democracia que busca educar para a cidadania, favorecendo um ambiente acolhedor dos diversos saberes e valores dos alunos, não os ignorando e muito menos os descartando, fazendo deles protagonistas dos seus conhecimentos (BRASIL, 2009).

As atividades ofertadas aconteciam no contra turno escolar, logo após as 4 horas diárias de educação formal. Os 95 alunos participantes do programa foram divididos em 3 turmas, sendo que 1 turma ficou pela manhã e atendia 39 alunos, e as outras 2 turmas no turno vespertino atendiam a 28 alunos cada. Como a escola não disponibilizava de espaço adequado para a ministração das oficinas, as atividades foram realizadas em uma comunidade vizinha, sendo que as atividades tinham a duração de três horas diárias. Dessa forma, o Mais Educação atendeu somente aqueles alunos que se deslocavam por conta própria para a comunidade onde eram realizadas as atividades.

Nos quadros 03 e 04 identificamos os horários que as atividades ofertadas aconteciam nas três turmas.

Quadro 03 – Cronograma de atividades do Programa Mais Educação na Escola Vitória Régia (2013/2015)

DIA DA SEMANA	MANHÃ-TURMA "A"		
	07:00 às 08:30	08:30 às 08:45	08:45 às 10:00
SEGUNDA	Dança	Lanche	Acompanhamento Pedagógico (Alfabetização e Letramento)
TERÇA	Esporte e lazer	Lanche	Teatro
QUARTA	Dança	Lanche	Acompanhamento Pedagógico (Matemática)
QUINTA	Esporte e lazer	Lanche	Teatro
SEXTA	Sistema de Revezamento	Lanche	Sistema de Revezamento

Fonte: Elaborado pela autora por meio do Plano de Ação do PME da Escola pesquisada, 2017.

Quadro 04 – Cronograma de atividades do Programa Mais Educação na Escola Vitória Régia (2013/2015).

DIA DA SEMANA	TARDE-TURMA "B" e "C"		
	13:30 às 14:45	14:45 às 15:00	15:00 às 16:30
SEGUNDA	Dança (Turma "B")	Lanche	Acompanhamento Pedagógico (Alfabetização e Letramento) (Turma "B")
	Acompanhamento Pedagógico (Alfabetização e Letramento) (Turma "C")		Dança (Turma "C")
TERÇA	Esporte e lazer (Turma "B")	Lanche	Teatro (Turma "B")
	Teatro (Turma "C")		Esporte e lazer (Turma "C")
QUARTA	Dança (Turma "B")	Lanche	Acompanhamento Pedagógico (Matemática) (Turma "B")
	Acompanhamento Pedagógico (Matemática) (Turma "C")		Dança (Turma "C")

QUINTA	Esporte e lazer (Turma "B")	Lanche	Teatro (Turma "B")
	Teatro (Turma "C")		Esporte e lazer (Turma "C")
SEXTA	Sistema de Revezamento	Lanche	Sistema de Revezamento

Fonte: Elaborado pela autora por meio do Plano de Ação do PME da Escola pesquisada, 2017.

De acordo com os quadros 03 e 04, de segunda-feira à quinta-feira eram ofertadas duas disciplinas por dia para todas as turmas com intervalo para o lanche, e na sexta-feira havia um sistema de revezamento no qual as turmas dividiam-se em grupos menores, pois nesse dia as quatro atividades eram ofertadas, sendo que duas atividades aconteciam de forma simultânea.

A percepção da equipe gestora quanto ao conceito de educação integral e em tempo integral e os desafios da implementação do PME

Especificamos, no quadro 05, o perfil dos entrevistados quanto a sua formação acadêmica, função exercida na escola, idade e tempo de experiência: área educacional, cargo e o tempo que exerceu atividades no Programa Mais Educação.

Quadro 05 – Perfil dos entrevistados.

Nº	CARGO	FORMAÇÃO ACADÊMICA	IDADE	TEMPO DE EXPERIÊNCIA		
				ÁREA EDUCACIONAL	CARGO	MAIS EDUCAÇÃO
1	Gestora	Pedagogia, Pós-graduada em coordenação e Mestranda em ciência da educação	43 anos	29 anos	5 anos	2 anos
2	Coordenadora Pedagógica	Pedagogia	25 anos	2 anos	2 anos	2 anos

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa, 2017.

O Programa Mais Educação surgiu como política indutora da educação integral por meio da ampliação do tempo escolar. A partir dessa afirmação, as entrevistadas foram indagadas a responder sobre o seu entendimento em relação aos conceitos de Educação Integral e de Educação de Tempo Integral. Observa-se as respostas nas seguintes falas:

Eu acho que não são a mesma coisa, a educação integral requer uma outra situação, porque a gente olha pelo lado do aprendizado, né, do desenvolvimento intelectual do aluno, diferenciando do tempo integral, porque a gente percebe assim, sendo educação de tempo integral quer dizer que vai passar o tempo inteiro na escola, né, vai ser atendido em sequência didática (G).

Na minha concepção são conceitos distintos, porque eu entendo que educação integral é uma educação que é dada de forma total, de uma forma ampla, que abrange todas as vertentes da educação, que envolve o lado social, o lado psicológico, o lado financeiro, o lado afetivo do aluno, lado da cognição e tudo mais. E a educação em tempo integral é aquela educação que é dada em dois turnos, que permite que o aluno fique na escola durante o dia todo, que tenha diversas atividades, que envolvam conteúdos referentes ao cronograma mesmo, a Base Nacional Curricular, e outros tipos de atendimentos como: dança, música, enfim, atividades diversificadas (CP).

Diante dos posicionamentos das entrevistadas, percebe-se que ambas não veem a educação integral e a educação em tempo integral como termos sinônimos, mas sim como processos distintos. Entretanto, na definição do conceito de educação integral houve uma diferenciação significativa, pois uma das entrevistadas, apesar de apresentar mais qualificação, no que concerne ao nível de escolaridade, e de ter maior experiência na área educacional, restringiu a educação integral apenas ao desenvolvimento cognitivo dos alunos, enquanto a outra entrevistada considera como uma educação mais ampla que envolva, além do intelectual, os outros aspectos (psicológico, social, financeiro, afetivo). O conceito de educação integral engloba “o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na sua dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que é sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações. [...] que deve ser considerado em sua dimensão bio-psicossocial” (GONÇALVES, 2006, p. 130).

As entrevistadas afirmaram que, para efetivar uma educação integral, a escola não precisa adotar uma educação de tempo integral, pois o tempo escolar estendido por si só não é sinônimo de qualidade de ensino, como se evidencia nas falas a seguir:

Não é questão de adotar de mais tempo, é a questão de formação, de planejamento também, porque a educação integral não quer dizer que precisa passar o dia e a noite, mas que tem que ter um planejamento voltado para o público que necessita dessa educação (G).

Eu acho que a educação integral não necessita necessariamente de um determinado tempo, é, eu acho que vai mais na efetivação, na forma como ela é feita, e não no tempo que ela é dada, porque muitas vezes o aluno pode passar o dia na escola, mas não é dada uma educação de forma efetiva de qualidade, então, muitas vezes o tempo não equivale a qualidade (CP).

O tempo apresenta-se como um fator imprescindível para o desenvolvimento pleno e, ao falar em Educação Integral, é neces-

sário repensar o tempo e o espaço, considerando principalmente o tempo qualitativamente transformado, e não somente seus aspectos quantitativos, pois “a extensão do horário deve construir o tempo qualitativo dentro da escola, ou sob sua supervisão, e, nesse sentido, esse tempo qualitativo pressupõe uma formação mais completa para o ser humano-cidadão-aluno” (COELHO, 2009).

A implementação de políticas públicas, como o Programa Mais Educação, acarreta inúmeros desafios a serem vencidos, uma vez que a maioria das escolas não dispõe de infraestrutura adequada para subsidiar as atividades do programa, de banheiros que possibilitem aos alunos tomarem banhos, de lugar para o descanso e de profissionais qualificados para ministrarem essas atividades.

No quadro 06, estão descritos os desafios enfrentados pela escola no processo de implementação do PME.

Quadro 06 – Desafios na implementação do PME na escola pesquisada (2013-2015)

DESAFIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO PME	TRECHOS DAS FALAS DOS SUJEITOS ENTREVISTADOS
INFRAESTRUTURA	“É espaço, nós não temos espaços adequados, local para atender, que eles possam ficar o tempo todo para ser atendido, para ter as refeições, para ter a higienização” (G).
	“A infraestrutura, porque a escola mesmo não tem um espaço para o Mais Educação, e as atividades eram feitas na comunidade vizinha (São Francisco da Volta Grande), que tem um barracão comunitário” (CP).
LOGÍSTICA (TRANSPORTE ESCOLAR)	“Nós temos dificuldades para que os alunos cheguem aqui, essa questão do escolar (ônibus) é um dos principais pontos, precisamos dele para tudo” (G).
	“Os alunos dependem de forma integral do transporte escolar (...) moram longe e precisaria de um transporte somente para este programa para buscar os alunos, para trazer no tempo certo (...). E só tinha acesso ao programa aqueles alunos que morava perto (...) tem mais umas 10 comunidades para cá e ninguém participa por conta do transporte, esse é o principal desafio, a logística” (CP)

Fonte: Elaborado pela autora a partir das entrevistas realizadas, 2017.

Conforme se identifica no quadro 06, os principais desafios enfrentados foram relacionados à infraestrutura da escola e a logística. Em relação à infraestrutura, mesmo sem espaço físico disponível na escola para a realização das atividades do programa, foi possível contar com a ajuda da comunidade para disponibilizar um local (barracão comunitário) em que pudessem realizar as atividades referentes ao PME, e essa cooperação mostrou-se como um dos pontos positivos apontados pelas entrevistadas, pois houve uma maior aproximação da família com a escola. Portanto, percebe-se o reconhecimento do seu lugar de vivência, sua escola e vizinhança como parceiros de seu desenvolvimento, potencializando o que seu entorno tem a lhe oferecer, tornando o seu território um lugar integrador, pois:

Para iniciar um processo de implementação do tempo integral nas escolas é necessário, antes de mais nada, mapear o potencial educativo da comunidade e integrá-lo à sala de aula, combinando urbanismo e educação, por meio de uma verdadeira “pedagogia do lugar”, uma pedagogia da cidade, da cidade educadora e do “município que educa”. (GADOTTI, 2009, p. 39-40).

Quanto à organização para a efetivação das atividades, a gestora solicitou à SEMED de seu município que disponibilizasse um ônibus para que os alunos que moravam distante pudessem participar das atividades do PME, já que a maioria deles depende exclusivamente do transporte escolar, e, quando não havia ônibus disponível para a locomoção desses alunos, a escola suspendia as aulas do dia. A escola não obteve êxito em seu pedido referente ao transporte escolar para ser utilizado no PME, deixando de promover a integração entre os diversos sujeitos que compõem as salas de aulas, o que caracterizou um processo de exclusão, haja vista

que uns foram atendidos pelo programa e outros não, como foi ratificado logo em seguida pela coordenadora pedagógica:

Porque enquanto não abrangermos todos os anexos, por conta da falta do transporte escolar, o que acaba selecionando e excluindo alguns alunos, já que as comunidades mais distantes são as que mais necessitam desse atendimento, pois ttra, seria muito bom para eles terem esse momento lúdico, esquecer um pouco a realidade dura deles, e vir para fazer um teatro, dançar, entre outras coisas. (CP).

Apesar dos desafios em sua implementação, o PME foi bem aceito pela comunidade da instituição, e os pontos positivos do programa foram destacados pelas entrevistadas, assim como as marcas significativas deixadas em alguns participantes, conforme relatadas a seguir:

Houve um desenvolvimento maior no aprendizado do aluno, além da integração dos pais, porque com o programa a escola e a família se aproximaram mais, (...) foi muito bom o índice de aproveitamento do programa, 85%, com tanto que os pais nos procuraram depois que o programa terminou para saber se ia continuar, porque viram que houve um melhoramento dentro da família e no rendimento escolar. (G).

A questão do incentivo né, para que os alunos possam participar das atividades, as atividades diferenciadas de forma lúdica, que sai um pouco da rotina deles de sala de aula, nós tivemos exemplo de alunos que tinham problemas de saúde, e no dia da culminância com o encerramento do programa, que tinha uma aluna que tinha epilepsia e até parou de estudar por causa das frequentes crises e quando começou a fazer parte do grupo de dança no Mais Educação, simplesmente sumiu, hoje ela é uma menina super saudável, crianças que eram tímidas, ficaram mais soltas, desinibidas através do teatro, das atividades né. (CP).

É importante ressaltar que por meio da portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016, o Ministério da Educação instituiu o Novo Mais Educação, em substituição ao PME, sendo regido pela reso-

lução FNDE nº 5/2016, trazendo como prioridade o melhoramento da Alfabetização, tendo como componentes obrigatórios a língua portuguesa e a matemática, haja vista “que o inciso I do art. 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, determina o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (BRASIL, 2016).

Neste Novo Mais Educação há previsão de duas opções de carga horária, sendo 5 horas ou 15 horas semanais. Se a escola optar por trabalhar com 5 horas, esta deverá dividir igualmente as horas entre as disciplinas de Português e Matemática, mas se optar pelas 15 horas a escola deverá dedicar 4h semanais a cada uma dessas disciplinas, e as 7 horas restantes poderão ser divididas entre outras 3 atividades de livre escolha nos campos da arte, cultura, esporte e lazer.

Percebe-se que esse novo modelo de programa, viria a servir mais como um reforço escolar, para que os educandos preparem-se para as avaliações propostas pelo MEC, como a Prova Brasil, o que o deixa distante do conceito de Educação Integral, que é promover a formação integral do educando.

Para que o Novo Mais Educação não seja acometido pelos mesmos desafios enfrentados na implementação do programa anteriorem relação a infraestrutura para o programa, a escola atualmente está com uma quadra poliesportiva que irá receber as atividades deste novo programa. A equipe gestora apresentou a SEMED-Belterra uma proposta cujo objetivo é fazer com que os alunos que moram em comunidades distantes também possam participar das atividades do programa, cada turma formada será a junção de alunos de comunidades vizinhas, e os monitores se dirigirão para uma dessas comunidades e realizarão as atividades, como podemos verificar na fala da gestora:

“Esse ano nós estamos com um planejamento da seguinte forma: serão atendidos as turmas nas próprias comunidades, a escola da comunidade tal, vai atender tantos alunos, em determinados dias, então os monitores irão se direcionar até os alunos (...), vai ter o dia, a programação, os horários se for preciso dois ou três dias, (...) vai formar turmas mais próxima que puder da casa do aluno, nós vamos atender não pela quantidade de aluno, mas pela à proximidade das turmas, como por exemplo, no km 77, 76, 68 e 72, o escolar acompanha juntando todos os alunos em uma dessas comunidades do espaço cedido e faz o atendimento lá, e assim vai até o km 34, sempre juntando comunidades próximas, atendendo em dias alternados. Porque é mais fácil o monitor ir até lá, e aí quando termina o aluno já fica em casa se preparando para voltar para a aula do outro turno” (G).

Entende-se que é de suma relevância que a equipe gestora, professores, alunos, pais, funcionários e comunidade, conheçam a realidade que a escola está inserida, seus conflitos, seus anseios, para proporem atividades socioeducativas que venham contribuir efetivamente com um trabalho educativo transformador e significativo, para que não se torne apenas mera atividade ilustrativa, sem utilidade, fora do contexto social da instituição.

Considerações finais

A Educação Integral possibilita ao indivíduo o desenvolvimento de seus aspectos, físicos, intelectuais, sociais e afetivos, em que a escola deve levar em conta a necessidade de um planejamento pedagógico que favoreça um tempo maior e mais espaços, em seus aspectos qualitativos e não somente quantitativos, para que a transversalidade dos conteúdos ocorra de maneira interligada e o diálogo com o cotidiano do aluno seja uma constante nas escolas.

Assim sendo, é essencial que se trabalhe na escola os conteúdos de maneira significativa, partindo dos saberes tecidos no cotidiano do aluno, oferecendo a ele métodos adequados as suas

necessidades, favorecendo um ambiente acolhedor dos diversos saberes e valores, não ignorando-os e muito menos descartando-os, sendo necessário que haja entre os monitores do PME e os professores da classe o planejamento das atividades que são ministradas no contraturno na escola, correlacionando-as, buscando um ensino significativo, para que os conhecimentos compartilhados com os estudantes não sejam fragmentados, sem privilégio ou desmerecimento de um dos saberes, onde seja contextualizado o conteúdo e a sua linguagem, tornando o assunto interessante aos educandos. E assim o aluno não sente-se obrigado a aprender, por perceber que faz parte do seu cotidiano, não deixando margem para o aparecimento de um abismo entre o conteúdo e sua realidade.

O Projeto Político Pedagógico, como identidade escolar, poderá nortear essas propostas educacionais realizadas na escola e em seu entorno social, mediadas pela gestão escolar firmada na democracia, sendo trabalhadas com a colaboração de todos, onde se conheça suas competências, organizando-se para atingir determinados fins, constituídos coletivamente.

Percebe-se que quando a comunidade escolar desconhece os conceitos de educação integral e educação em tempo integral, acaba-se por relacioná-los apenas a uma ampliação do tempo de permanência dos alunos no ambiente escolar, sem considerar a relevância de qualificar esse maior tempo na escola, em que o tempo quantitativo poderá servir ao confinamento de alunos fadigados pelo excesso de tempo escolar. Nesse sentido, a valorização do tempo é imprescindível para a qualidade dessas atividades, pois a maioria dos alunos da escola pesquisada, por exemplo, dependem do transporte escolar para sua locomoção no trajeto casa-escola-casa, o que desmotiva a participação efetiva dos educandos, devido à distância dos trajetos.

Outro fator relevante a ser considerado é a evasão escolar, uma vez que a maioria dos alunos trabalham ajudando os pais nas atividades do campo, o que acaba deixando-os exaustos pelo trabalho pesado e desmotivados a irem para a escola. Destaca-se que a escola ao aderir ao programa procurou promover atividades, considerando o interesse dos alunos, como: dança, teatro, futebol, para que fossem oferecidos a eles um momento de lazer. E como a escola encontra-se em uma área rural, os alunos não têm acesso as atividades culturais, e com programas como o Mais Educação e o PROEMI a escola acaba sendo o único lugar que oferece esses conhecimentos formais e não- formais.

Destaca-se, ainda, que o Programa Mais Educação, assim como o PROEMI, que são programas indutores da Educação Integral, não devem ser modificados a ponto de perderem sua essência, ocasionando um descompromisso com o processo ensino-aprendizagem, visto como mero passatempo para os alunos.

Apesar dos desafios enfrentados pelas escolas na implementação de programas educacionais, que demandam de um mínimo de infraestrutura, já que nossas escolas se encontram sucateadas, entre outros fatores relevantes, a escola pesquisada através de parceria com a comunidade vizinha para a utilização de seus espaços, conseguiu favorecer aos educandos um ambiente socializador com seu entorno, pois dessa forma a comunidade escolar encontrou uma alternativa para a implementação do PME, afim de não perder o recurso advindo deste programa.

Uma escola que objetiva promover uma educação integral, precisa considerar a resignificação de outros tempos e espaços, deixando de ser o único lugar de aprendizagem, ultrapassando seus muros, integrando os diversos espaços educativos e os diferentes saberes, em um processo contínuo de aprendizagem para a vida.

Assim, a construção da educação integral não depende somente da escola e de programas como o PME, mas necessita efetivamente da colaboração de todos para a reconfiguração do papel escolar associando-o a sua comunidade por meio de práticas integradoras, que dialoguem com os outros tempos de formação humana.

Referências

- BELTERRA. Projeto Político Pedagógico da escola pesquisa, 2013.
- _____. Plano de Ação – Programa Mais Educação (PME) da escola pesquisada, 2013.
- _____. SEMED. **Relatório Anual 2013**. Coordenação Pedagógica do Programa Mais Educação da Diretoria de Ensino da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto. Belterra, 2013.
- _____. **Relatório Anual 2014**. Coordenação Pedagógica do Programa Mais Educação da Diretoria de Ensino da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto. Belterra, 2014.
- BRASIL, **Constituição (1988)**. Texto Constitucional de 5 de outubro de 1988, com alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a nº28/2000 e emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a nº6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2000
- _____, Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm> Acesso em 01 jan. 2017
- _____. **Educação Integral**: texto de referência para o debate nacional. Organização de MOLL, Jaqueline. Brasília: Mec, Secad, 2009. (Série Mais Educação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2016.

_____. **Lei nº 8.060, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm> Acesso em: 30 dez. 2016

_____. **Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2016.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Portaria Normativa Interministerial nº 17,** institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativa no contraturno escolar. Brasília, 24 de abril de 2007.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Portaria nº 1.144/2016, Novo Mais Educação.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=49131-port-1144mais-educ-pdf&category_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192 >. Acesso em 17 dez. 2018

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024:** Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014

_____. **Programa Mais Educação. Passo a Passo,** 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducação.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2016.

_____. **Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009.

_____. **Resolução nº 5, de 25 de outubro de 2016.**

Disponível em: http://www.impresnacional.gov.br/web/guest/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/22062989/do1-2016-10-26-resolucao-n-5-de-25-de-outubro-de-2016-22062836-22062836. Acesso em 25 dez. 2016

_____. Secretaria de Educação Básica. **Conselhos Escolares: Democratização da escola e construção da cidadania.** Brasil-DF. Novembro de 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_cad1.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2017.

COELHO, L. M. C. da C. História(s) da educação integral. Em **Aberto-Revista**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009. Disponível em <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1472/1221>>. Acesso em: 30 out. 2016.

GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo.** Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, São Paulo, 2009.

GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. In: **Cadernos CENPEC**, n. 2, 2006.

LIBÂNEO, J. C. Escola de Tempo Integral em questão: lugar de acolhimento social ou de ensino-aprendizagem? In: BARRA, V. **Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral.** Goiânia: CEGRAF/UFG, 2014.

LUCK, Heloísa. **Dimensões de Gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Editora Positivo, 2009.

PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre educação.** São Paulo: Xamã, 2001.

_____. **Gestão democrática da escola pública.** São Paulo: Ática, 2002.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1998. p. 11-35.

VIEIRA, E. M. R.; GOERGEN, P.; COLARES, M. L. I. S. A construção do projeto político pedagógico como mecanismo de organização da escola. In: COLARES, M. L. I. S.; ROCHA, S. H. X.; COLARES, A. A. **Gestão democrática e o projeto político pedagógico**. 1ª ed. Curitiba, PR: CRV, 2015.

YIN, Robert. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman; 2001.

Recebido em: 02.05.2018

Aceito em: 25.09.2018

A contrarreforma do Ensino Médio: retrocessos e intencionalidade da contrarreforma do Ensino Médio: retrocessos e intencionalidades

MARIA JOSÉ PIRES BARROS CARDOZO

Universidade Federal do Maranhão. E-mail: isoamri@bol.com.br

FRANCISCA DAS CHAGAS SILVA LIMA

Universidade Federal do Maranhão. E-mail: fransluma@bol.com.br

RESUMO

O presente artigo apresenta algumas reflexões acerca da atual reforma do ensino médio no Brasil. Como procedimentos metodológicos utilizam-se as pesquisas bibliográfica e documental. Analisam-se as reformas que o ensino médio sofreu a partir do século XX, situa-se a ênfase dada às competências nas reformas de 1998 e discorre-se sobre os principais aspectos da Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, que alterou a Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e a Lei nº 11.161 de 5 de agosto de 2005, da Medida Provisória nº 746 de 22 de setembro de 2016, que instituiu a Política de Fomento à Implementação de escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e a Portaria nº 1.145 de 10 de outubro de 2016, que instituiu o Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Conclui-se que estes instrumentos legais promovem uma contrarreforma do ensino médio, acentuando a dualidade estrutural que historicamente marca essa etapa da Educação Básica no Brasil.

Palavras-chave: Ensino Médio. Contrarreforma. Competência. Empregabilidade.

Secondary Education counterreform: regression and intentionalities

ABSTRACT

This article presents some reflections on the current reform of secondary education in Brazil. As a methodological procedure, it has been used bibliographical and documentary research. The reforms that secondary

education has suffered from the twentieth century are analyzed, the emphasis is placed on the competences in the reforms of 1998 and it is discussed the main aspects of Law nº13.415 of February 16, 2017 that changes the Law of Guidelines and Bases of Education – LDB nº9.394/ 1996 and Law nº11.661, of August 5, 2005, of Provisional Measure nº 746 of September 22, 2016, which instituted a Policy to Promote the Implementation of Full Time High School Education and Ordinance nº 1.145 of October 10, 2016, which instituted the Program for the Promotion of the Implementation of Integral Time High Schools. These legal instruments take us to the conclusion that a counter-reform of secondary education is promoted, accentuating a structural duality that historically marks this stage of Basic Education in Brazil.

Keywords: High School. Counter-Reformation. Competence. Employability.

La contrarreforma de la Enseñanza Media: retrocesos e intencionales

RESUMEN

Este artículo presenta algunas reflexiones acerca de la actual reforma de la educación secundaria en Brasil. Como procedimientos metodológicos se utiliza la investigación bibliográfica y documental. El estudio analiza las reformas que la enseñanza media sufrió a partir del siglo XX, se sitúa el énfasis dado a las competencias en las reformas de 1998 y destaca los principales aspectos de la Ley nº 13.415 de 16 de febrero de 2017 que modificó la Ley de Directrices y Bases de la Educación-LDB nº 9.394 / 1996 y la Ley nº11.161, de 5 de agosto de 2005, de la Medida Provisional nº 746 de 22 de septiembre de 2016, que instituyó la Política de Fomento a la Implementación de escuelas de educación Enseñanza Media en Tiempo Integral y la Portaria nº 1.145 de 10 de octubre de 2016, que instituyó el Programa de Fomento a la Implementación de Escuelas de Enseñanza Media en Tiempo Integral. Se concluye que estos instrumentos jurídicos promueven una contrarreforma de la enseñanza media, acentuando la dualidad estructural que históricamente marca esa etapa de la Educación Básica en Brasil

Palabras clave: Enseñanza Media. Contrarreforma. Competencia. Empleabilidad.

Introdução

A história do ensino médio no Brasil expressa as contradições entre capital e trabalho, ou seja, a luta hegemônica entre a classe dominante e a dominada pela propriedade dos meios e da riqueza produzidos coletivamente no contexto da produção capitalista. Esse aspecto da luta de classes configura na política educacional a dualidade estrutural. No Ensino médio essa dualidade situa-se entre a formação propedêutica (concebida como estudos científicos que permitem a continuidade dos estudos em nível superior), a formação profissional (estudos para o desenvolvimento de atividades produtivas) e pela diferenciação educação geral para as elites e preparação para o trabalho para os pobres. Portanto, é no ensino médio a expressão mais evidente da dualidade educacional brasileira, consequência da divisão social do trabalho.

Por conseguinte, o estudo da atual contrarreforma do ensino médio remete-se às três funções clássicas atribuídas a esta última etapa da educação básica: propedêutica (aprendizagem prévia de uma matéria ou disciplina), profissionalizante (habilidades para o exercício de atividades produtivas) e formativa (desenvolvimento intelectual, afetivo, físico, moral e social). Tais funções demarcam as reformas que esse nível de ensino vem passando desde o século passado até o contexto atual. As reformas são marcadas por tensões e embates na legislação brasileira que, representam os interesses divergentes dos movimentos dos educadores, dos trabalhadores e da elite acerca da formação dos alunos.

Fundamentando-se nos aspectos evidenciados acima e, a partir de pesquisa bibliográfica e documental o presente artigo, contextualiza as Reformas que o Ensino Médio sofreu a partir do Século XX; situa a ênfase no modelo de competências da reforma

do governo neoliberal de 1998 e discorre sobre os principais aspectos da Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 que, alterou a Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB) nos artigos referentes ao Ensino Médio e a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005, que instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e, a Medida Provisória nº 746 de 22 de setembro de 2016, que instituiu a Política de Fomento à Implementação de escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, e a Portaria nº 1.145 de 10 de outubro de 2016, que instituiu o Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Historiando as reformas do Ensino Médio: o enfoque na profissionalização para os pobres

Nos primeiros séculos da colonização brasileira a economia baseava-se na produção monocultura e agroexportadora – pau-brasil, açúcar e café – e tinha como base o trabalho escravo de índios e negros. Segundo Saviani (2007) o objetivo principal da educação era a catequese dos índios e a organização de núcleos de formação profissional, organizados pelos jesuítas em função dos engenhos. No Império, com a chegada da corte portuguesa surgiram algumas iniciativas de regulação da educação brasileira, cujo arcabouço foi organizado em quatro graus: 1º grau-pedagogias, 2º grau-liceus, 3º grau-ginásio e 4º grau-academias.

Os liceus voltavam-se para “a formação profissional compreendendo os conhecimentos relativos à agricultura, à arte e ao comércio, na forma como são desenvolvidas pelas ciências morais e econômicas”. (SAVIANI, 2007, p. 125). Essas modalidades de formação retratam a divisão de classes, pois aos segmentos

empobrecidos foram ofertados aprendizagem de ofícios manuais, e, para elite, os estudos propedêuticos, para ingressar no ensino superior.

Durante o Império, o ensino secundário foi marcado exclusivamente pela função preparatória da elite local para os exames de ingresso aos cursos superiores, com um currículo pautado nas humanidades. Segundo Romanelli (1978), com o Ato Adicional de 1834¹ pode se afirmar que além de normatizar essa dualidade referente à instrução das diversas camadas da população, atribuiu às províncias a responsabilidade pelo ensino primário e secundário, e, ao Governo Geral, o cuidar do ensino superior e de todos os níveis de ensino na Capital do Império.

Tal processo foi reiterado no período republicano com as legislações aprovadas para educação². Em 1931, a Reforma Francisco Campos incorporou a concepção de preparação dos adolescentes para a integração na sociedade e estabeleceu ao ensino secundário à formação de cultura geral com divisão do currículo em dois ciclos: 1º ciclo – curso secundário fundamental com duração de 5 anos – e 2º ciclo – cursos complementares com duração de 2 anos. Essa organização ratificou o caráter dual, com o ensino propedêutico para as elites e profissionalizante para os pobres para ingressarem nas

¹ O Ato Adicional de 1834 foi uma medida legislativa tomada durante o Império, com o objetivo de substituir Regência Trina pela Regência Una. Assim, coube às Assembleias Provinciais do país, pois a eleição dessa regência, teve um mandato de quatro anos. Esse instrumento alterou a Constituição de 1824 e, foi uma tentativa de conter os conflitos entre liberais e conservadores nas disputas pelo poder político central. O Ato Adicional garantiu, principalmente maior autonomia administrativa às províncias do Império. Com ele, foram criadas as Assembleias Legislativas Provinciais, que tiveram a função de controlar os tributos e gastos locais, além de nomear seus funcionários, apesar da presidência ser ocupada por um membro escolhido pelo governo central.

² Dentre as Reformas da Primeira República destacam-se: Reforma Epitácio Pessoa (1901); Reforma Rivadávia Correa (1911); Reforma Maximiliano (1915) e; a Reforma Rocha Vaz (1925). Essas reformas ora colocavam o ensino secundário como preparação para o ensino superior, ora como prolongamento do ensino primário para fornecer a cultura geral média do país. Ver: NAGLE, Jorge. Educação e sociedade na primeira república. São Paulo: EPU, 1974.

fábricas que começavam se instalar no País em função da substituição do modelo agrário exportador para o urbano industrial.

Em 1942, a Reforma Gustavo Capanema instituiu as Leis Orgânicas do Ensino Secundário, Industrial, Comercial, Normal e Agrícola. O secundário continuou direcionado para a formação da elite e foi dividido em dois ciclos: 1º (ginasial), com quatro séries e o 2º (clássico e científico) com três séries. Posteriormente as Leis de Equivalência (Lei 1.076/1950, Lei 1.821/1953 e Lei 3.552/1959) estabeleceram a correspondência entre o ensino secundário e o profissionalizante e, com a promulgação da LDB nº 4.024 de 1961, a equivalência plena, entretanto, conforme Romanelli (1978) manteve a estrutura tradicional do ensino: ensino pré-primário: escolas maternas e jardins de infância; ensino primário de quatro anos; ensino médio subdividido em dois ciclos: o ginasial de quatro anos e o colegial de três anos, ambos compreendiam o ensino secundário e o técnico (industrial, agrícola e formação de professores).

Em 1971, com a aprovação da Lei nº 5.692, o governo militar mudou a denominação do ensino primário e médio para ensino de 1º e 2º graus e instituiu a profissionalização compulsória no segundo grau, determinando aos adolescentes e jovens à habilitação profissional. A profissionalização obrigatória visou "ajustar a educação aos reclamos postos pelo modelo econômico do capitalismo de mercado associado dependente, articulado com a doutrina da interdependência". (SAVIANI, 2007, p. 362).

A profissionalização decretada gerou tensões e críticas dos empresários do ensino, da elite e, sobretudo dos trabalhadores que não aceitavam a terminalidade compulsória, uma vez que esta os privava de uma formação que os preparassem para o acesso ao ensino superior. Diante desse contexto, o governo aprovou os Pareceres

45/1972 e 76/1975. O primeiro introduziu as chamadas habilitações básicas e o segundo apresentou três propostas para o ensino de 2º grau: habilitação profissional plena; habilitação parcial mediante a combinação da educação geral com a preparação para ocupações intermediárias e; habilitação básica mediante qualificação inicial para ocupações que seriam definidas futuramente no emprego.

Para Saviani (2007), essa flexibilização manteve a tendência produtivista da educação, mesmo com a aprovação da Lei nº 7.044 em 1982, que extinguiu profissionalização no ensino de 2º grau. Na análise de Kuenzer:

Essa legislação apenas normatizou um novo arranjo conservador que já vinha ocorrendo na prática das escolas, reafirmando a organicidade da concepção de Ensino Médio ao projeto dos já incluídos nos benefícios da produção e do consumo de bens materiais e culturais: entrar na Universidade. (2002, p.30).

Com a abertura política, em 1986 o documento oriundo da IV Conferência Brasileira de Educação-CBE realizada em Goiânia, denominado *Carta de Goiânia*, destacou a questão da qualidade social da educação e, propôs para a Constituinte, entre outros aspectos, que o ensino médio articulasse a educação com o mundo do trabalho. Essa articulação também foi referendada no projeto LDB apresentado pelo Deputado Otávio Elísio³, decorrente da V CBE 1988, destacando como objetivo para o ensino médio a formação

³ O deputado Otávio Olívio apresentou em 1988 Projeto nº 12.588 decorrente da V CBE, da Carta de Goiânia e da Declaração de Brasília e do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Após a realização de audiências públicas, recebeu a contribuição de 13 projetos parlamentares. Com a relatoria da Deputada recebeu o nº 45/91 e foi a plenário, recebendo 1263 emendas. Em 1992 o Senador Darcy Ribeiro apresentou um novo projeto que, foi rejeitado pelo parlamento, pois já havia um projeto em tramitação. Em 1993 o projeto em tramitação na Câmara foi aprovado e encaminhado ao senado com a relatoria do Senador Cid Saboia sob o nº 101/93. Ver: LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzem. Iria Brzezinski (Org.) São Paulo: Cortez, 1997.

politécnica, baseada na articulação entre teoria e prática, considerando a multiplicidade dos processos produtivos.

Já o projeto substitutivo do deputado Jorge Hage, apresentado na ocasião do processo de tramitação da LDB, enfatizou a relação entre o ensino médio e a educação profissional, apontando para uma perspectiva de integração entre ambos e prevendo, inclusive a ampliação de sua duração e de carga horária. (FRIGOTO *et al.*, 2005).

Nesse contexto, a LDB aprovada em 1996 ressaltou no artigo 35 as seguintes finalidades para o Ensino Médio:

- I. A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II. A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III. O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV. A compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996).

Segundo Frigotto e Motta (2017), o texto da LDB revela uma concepção de formação humana para atender às necessidades do mercado, ou seja:

Enfatiza os conhecimentos úteis que o estudante deve adquirir para impulsionar a produtividade dos setores econômicos, a fim de potencializar a competitividade nos

mercados local e internacional, oupara criar condições de empregabilidade, isto é, desenvolver habilidades e competências que potencializem a inserção do indivíduo no mercado de trabalho. (FRIGOTTO; MOTTA, 2017, p. 358).

Registra-se, ainda, que embora a LDB tenha aberto a possibilidade de articulação entre a formação propedêutica e profissional, a aprovação do Decreto 2.208 de 1997 vetou essa possibilidade, acentuando a expansão do ensino médio profissionalizante nas instituições privadas.

As reformas dos anos 1990: a competência e a empregabilidade em questão

A partir da década de 90 do século passado, com o avanço de novas estratégias de valorização do capital baseadas na reestruturação produtiva, ou seja, na transição do modelo de acumulação padronizado do taylorismo/fordismo para o modelo denominado produção flexível Harvey (1992). A acumulação flexível caracteriza-se pela diminuição do tempo de produção, aumento do giro do capital e redução de estoques, numa situação de produtos diferenciados, perecíveis e variados ao longo do tempo.

Nesse contexto, os Organismos Internacionais (OI) de hegemonia do capital – Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial, Associação Interamericana de Desenvolvimento Internacional (AID), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL), etc passaram a desenvolver estudos e pesquisas que enfatizam os seguintes aspectos: relação custo/benefício, taxas de retorno para o capital e trabalho e relação entre qualificação/escolarização e salário. Os resultados dessas pesquisas

culminaram com a elaboração de propostas para as reformas da educação, voltadas para atender aos imperativos da acumulação do capital, sob a denominação de mundialização, financeirização, ou seja, do mercado.

Convém ressaltar que não se pode afirmar que as políticas educacionais brasileiras sejam totalmente oriundas das determinações dos OI, pois como ressalta Cunha (2002) há um axioma dominante de que o país é vítima desses organismos, temos que lembrar pessoas que já ocuparam cargos importantes no governo trabalharam nos OI antes ou depois de assumir ou deixar o cargo, a exemplo, podemos citar que Paulo Renato de Sousa foi nomeado ministro da Educação depois de trabalhar no Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). (Cunha, 2002). Desse modo, a definição de reformas na educação, implementação de projetos na maioria das vezes tem mais ligação com a liberação de recursos do que com imposição de fato.

Embora a relação entre as propostas dos OI e as reformas implementadas na educação brasileira não sejam linear, as medidas tomadas no final do século passado tiveram influências das orientações internacionais que, priorizaram o caráter mercadológico da educação, com o objetivo de adequá-la às mudanças ocorridas na organização do trabalho. Nessa perspectiva, as reformas do ensino médio e técnico, tiveram como eixo basilar o modelo de competência que,

[...] põe em lugar da relação definida pela qualificação, uma outra que é marcada pela imprecisão, pela fluidez, pela instabilidade, em que o saber, a posse do conhecimento do ofício, tende a ser colocado em segundo plano, elevando-se ao primeiro conjunto de capacidades gerais e mal definidas que tendem a crescer com a aceleração das valorizações das organizações e das atribuições (de cargos). Quanto menos empregos são estáveis e mais ca-

racterizados por objetivos gerais, mais qualificações são substituídas por “saber ser”. (FERRETI, 1997, p. 259).

O direcionamento para as competências segundo Duarte (2001), modificou o currículo que, passou a ser baseado no lema “aprender a aprender”, supervalorizou o método do conhecimento em detrimento do conhecimento como produto e buscou a formação de “indivíduos capazes de adaptarem-se e readaptarem-se ao mercado do trabalho em constante mutação”. (DUARTE, 2001, p. 64).

A LDB nº 9.394 de 1996 também, seguiu a lógica das competências, uma vez que conforme já citamos, o artigo 35 estabelece como uma das finalidades do ensino médio a preparação básica para o trabalho e a formação para a cidadania de modo que o educando pudesse continuar aprendendo e se adaptasse à flexibilidade das novas condições do mundo do trabalho (BRASIL, 1996). Da mesma forma, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), aprovados em 1998, ressaltaram que o Ensino Médio deveria preparar os alunos para o futuro, mediante a vinculação da educação com a produção e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e para o trabalho.

Nesses instrumentos orientadores do currículo a competência figurava como um das principais dimensões da formação dos alunos. A defesa da formação por competências estava “calcada nas demandas de formação decorrentes das necessidades provocadas pela reestruturação produtiva e conseqüente mudança no padrão de relações sociais e de trabalho.” (BARRETO, 2002, p. 358). As DCNEM destacavam que a preparação dos alunos para a sociedade pós-industrial abarcaria os “[...] conteúdos e competências de caráter geral para a inserção no mundo do trabalho e aqueles que são relevantes ou indispensáveis para cursar uma habilitação profissional e exercer uma profissão técnica [...]” (BRASIL, 1999, p. 86).

Para Oliveira (2002, p. 298) a lógica das competências

[...] vai ao encontro das características atuais do desemprego estrutural, precarização do trabalho, e se identifica com a inculcação dos valores e objetivos da competitividade e individualidade, da dinâmica da produção e do consumo, próprio do estágio atual de acumulação capitalista. Desse modo, essas condições enfatizam a formação de novos trabalhadores que não apenas demonstrem novas *competências*, técnicas, ou novos requisitos técnicos de qualificação, mas que sejam viáveis segundo aqueles valores e objetivos. (Grifos da autora)

Convém destacar, que a Portaria nº 438 de 28 de maio de 1998, que instituiu o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), também se fundamentou na lógica das competências ao estabelecer os seguintes objetivos para a avaliação do desempenho do aluno:

- I. conferir ao cidadão parâmetro para a autoavaliação, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho;
- II. criar referencial para os egressos de qualquer modalidade de acesso à educação superior;
- III. fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior;
- IV. constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós-médio. (BRASIL, 1998)

O Documento intitulado “*Eixos cognitivos do Enem*”, publicado pelo MEC em 2002, igualmente aos documentos citados anteriormente, ressaltou as competências, destacando que elas seriam necessárias aos alunos para enfrentarem as exigências do mundo pós-moderno: dominar linguagens; compreender fenômenos; enfrentar situações-problemas; construir argumentações e elaborar

propostas. Nesse enfoque, a empregabilidade está associada à noção de competências individuais na disputa pelo emprego, para mantê-lo ou conseguir outra ocupação, mesmo que informal e precarizada. Ou seja, o indivíduo deve ter os comportamentos e atitudes exigidas para movimentar-se de acordo com as novas características da relação entre capital e trabalho.

Desse modo, os idealizadores da reforma do ensino médio na década de 90 do século passado, utilizaram a noção de competência e de empregabilidade, visando a redução do aluno “a alguém que está sempre disposto a aprender algo novo, pois seu único patrimônio é a capacidade de adaptação ao meio por intermédio da aprendizagem permanente” (DUARTE, 2001, p. 55).

Na primeira década do século XXI deparamos com o ensino médio envolto em outra reforma, no âmbito do currículo. Em abril de 2010, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou o Parecer nº 07, definindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB). Essas estabeleceram as bases comuns nacionais para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Para o ensino médio ressaltou a importância da articulação da educação escolar com o mundo do trabalho e a prática social, uma vez que o mesmo:

[...] como etapa responsável pela terminalidade do processo formativo da Educação Básica, deve se organizar para proporcionar ao estudante uma formação com base unitária, no sentido de um método de pensar e compreender as determinações da vida social e produtiva; que articule trabalho, ciência, tecnologia e cultura na perspectiva da emancipação humana. (BRASIL, 2010, p. 35).

Após a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica em 2010, o Câmara de Educação Básica (CEB)

do CNE por meio do Parecer nº 5/2011 propôs novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), que foram aprovados pelo CNE/CEB mediante a Resolução nº 2 de 30 de janeiro de 2012. Esses dois instrumentos orientadores do ensino médio indicaram a necessidade de articular conhecimentos gerais, técnicos e tecnológicos, que fossem capazes de integrar o mundo do trabalho, da ciência e da cultura.

Embora articulando as dimensões do trabalho, da ciência e da cultura, esses instrumentos legais articulam-se, também, com as políticas curriculares de âmbito internacional, pois pautaram-se no produtivismo da pedagogia das competências com o propósito de adequar a educação às “exigências decorrentes da aceleração da produção de conhecimentos, da ampliação do acesso às informações, da criação de meios de comunicação, das alterações do mundo do trabalho”. (BRASIL, 2011, p. 02).

Segundo Ciavatta e Ramos (2012), embora as novas DCNEM reafirmem a formação humana que tem como eixo (trabalho, ciência, tecnologia e cultura), elas reforçaram as demandas da produção flexível que exigem um trabalhador polivalente, adaptável e responsável pela sua empregabilidade. Ou seja, um cidadão adaptável aos ditames do mercado de trabalho em constante mutação.

A Lei nº 13.415/2017: intencionalidades e limites

A atual contrarreforma⁴ do ensino médio vinha sendo objeto de debate desde 2013 quando o deputado federal Reginaldo Lopes

⁴ O termo contrarreforma assenta na perspectiva que não aceita a concepção de reforma aos processos regressivos. E, ainda ao fato de que o ensino médio vinha desde 2002 sendo objeto de uma reforma que, mesmo com limites, contrapunha-se às medidas tomadas pelo governo de Fernando Henrique Cardoso no final dos anos 90 do século passado.

(PT-MG), por meio de um Projeto de Lei-PL de nº 6.840/2013⁵ propôs Ensino Médio diurno em jornada de 7 horas para todos os alunos; o Ensino Médio noturno com duração de quatro anos com a jornada diária mínima de três horas, contemplando o mesmo conteúdo curricular do ensino diurno e; organização curricular, com opções formativas para os alunos nas seguintes áreas do conhecimento: linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas. Esse PL teve, inclusivamente, uma Comissão Especial na Câmara dos Deputados, destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do ensino médio, com o objetivo de instituir a jornada em tempo integral e dispor sobre a organização do currículo em áreas do conhecimento.

Há que ressaltar que no início de 2014 o Movimento Nacional pelo Ensino Médio – composto por dez entidades do campo educacional⁶ – empreendeu um conjunto de ações junto ao Congresso Nacional e ao Ministério da Educação com o objetivo de intervir no sentido da não-aprovação do Projeto de Lei (PL) no 6.840/2013. Para esse fim empreendeu debates, produziu documentos, além de criar uma petição pública. Destas ações, resultou um Substitutivo elaborado pelo Deputado Reginaldo Lopes, ainda durante a tramitação na Comissão de Educação.

⁵ O PL foi resultado do Relatório da Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio – CEENSI e propõe alterar a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 com vistas a instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento.

⁶ ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade), FORUMDIR (Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação), ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), Sociedade Brasileira de Física, Ação Educativa, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da educação), CONIF (Conselho Nacional Das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica) e CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação).

O Substitutivo ao PL 6.840/13 foi aprovado na Comissão Especial da Câmara dos Deputados em dezembro de 2014. Contudo, antes de ir ao plenário foi preterido pela Medida Provisória 746 de 22 de setembro de 2016, que retomou à versão inicial do PL 6.840/2013 em que estava proposta a ampliação da carga horária para mil e quatrocentas horas e a organização curricular em quatro itinerários formativos: linguagens; matemática; ciências da natureza; ciências humanas. A diferença é que no substitutivo as opções formativas não eram obrigatórias.

Assim, em setembro de 2016 o governo de Temer, que assumiu em virtude da deposição da presidenta eleita Dilma Rousseff, freou o debate conduzido pelo Movimento Nacional pelo Ensino Médio, e o governo de Temer impôs uma contrarreforma circunscrita ao funcionamento, estrutura e o currículo do ensino médio, que foram regulamentados pela MP 746 de 22 de setembro de 2016 e pela Portaria 1.145 de 10 de outubro de 2016. A MP alterou os artigos 24, 26, 35, 41, 44, 61 e 62 da LDB nº 9.394/1996 em vários aspectos.

Dentre as mudanças, destaca-se o aumento da carga horária mínima anual de 800 para 1.400 horas. Isto implica em um tempo escolar de 7 horas semanais. Entretanto, deve-se atentar para o seguinte fato, segundo a PNAD de 2011, o Brasil tem um contingente de dois milhões de jovens que estudam e trabalham, só trabalham ou estudam e procuram emprego. Sendo assim, essas mudanças representam uma limitação para esses jovens de concluírem ou ingressarem no ensino médio, pois se eles podem perder a oportunidade de concluírem o ensino médio, uma vez que o ensino noturno será destinado apenas para os maiores de 18 anos.

A MP 746 alterou o artigo 36 da LDB, uma vez que determinou que o currículo do ensino médio será composto pela Base

Nacional Curricular Comum (BNCC) e por itinerários formativos específicos a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional: linguagens; matemática; ciências da natureza; ciências humanas; formação técnica e profissional. A modificação desse artigo constituiu-se em ponto de tensão, resistências, debates e descontentamentos entre a comunidade acadêmica e os profissionais docentes e discentes das escolas do ensino médio, sobretudo, porque as disciplinas Educação Física, Artes, Filosofia e Sociologia apareceram nas propostas como suprimidas do currículo e História e Geografia ficaram indefinidas.

Esses descontentamentos com a proposta em curso, inflaram movimentos, debates e pronunciamentos contra essa MP 746, que acabou sendo aprovada em 23 de setembro de 2016 na Câmara Federal e, depois de receber um total de 568 emendas apresentadas nas duas casas do Congresso Nacional, por senadores e deputados, das quais 148 o relator e senador Pedro Chaves (PSC-MS), as acolheu parcial ou totalmente. O aprovado, em 13 de fevereiro de 2017 no Senado, recebeu a denominação de Projeto de Lei de Conversão (PLV) nº 34/2016. Em 16 de fevereiro de 2017 esse PLV foi sancionado pelo Presidente Temer, transformando-se na Lei nº 13.415. A lei manteve elementos da MP 746/2016, mas com algumas complementações e alterações. Dentre elas destacam-se:

Alterações na carga horária, conforme dispõe o artigo 1º:

O art. 24 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco

anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017.(BRASIL, 2017, p. 1).

Conforme já pontuou-se essa carga horária implica uma jornada diária de 7 horas. Assim, pondera-se que os jovens das classes média e alta já cumprem essa jornada, pois a maioria das escolas privadas já ofertam mais de 7 horas diárias de atividades escolares, além de outras atividades complementares, tais como: língua estrangeira, esportes, reforços escolares, simulados preparatórios, *etc.* Desse modo, concordamos com a tese de Sanchis (1997), quando afirma que toda vez que escasseiam as oportunidades de emprego, o sistema educativo procura formas de prolongar a permanência dos jovens na escola, a fim de conter a demanda por empregos.

Em Mészáros (2002) também, encontramos explicações para compreendermos essa contrarreforma, pois segundo ele, a retórica oficial sobre a centralidade da educação, apresentada como antídoto ao problema do crescimento do desemprego, não condiz com a realidade, ou melhor, corresponde à inserção dos jovens no mundo do trabalho precário ou à condição de força de trabalho supérflua.

Quanto às áreas do conhecimento a Lei acima referida, manteve uma proposição igual à da MP Nº 746/2016, conforme expressa o artigo 4º:

O art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I. linguagens e suas tecnologias;
- II matemática e suas tecnologias;
- III ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV ciências humanas e sociais aplicadas;
- V formação técnica e profissional.

§ 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino. (BRASIL, 2017. p.3)

Com base nesse artigo os alunos irão *escolher* sua trajetória formativa de acordo com *suas aptidões, vontades e necessidades*. Mas, questiona-se: será que aos 14-15 anos eles terão maturidade para essa escolha? Segundo Kuenzer (2017, p. 366), a escolha precoce por “uma área especializada de estudos em um período em que o jovem ainda está se preparando para fazer suas escolhas, para o que necessita ter o maior contato possível com as diferentes áreas”.

Interroga-se, também: Eles irão escolher áreas do conhecimento ou disciplinas? Quem irá optar pela formação propedêutica ou profissional? A oferta desses eixos serão de acordo com a escolha, ou com o quê o sistema oferecer? Como as escolas das zonas rurais irão oferecer esses itinerários? E os adolescentes e jovens das classes populares serão encaminhados para qual itinerário? As escolas privadas irão se submeter às determinações previstas nessa contrarreforma? O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) será organizado por áreas de conhecimentos?

Segundo Frigotto e Motta essa escolha:

[...] retroage à Lei nº 5.692/1971, reforma da educação dos tempos da ditadura empresarial militar com uma profissionalização precária frente às realidades dos estados.

Não será questão de “livre escolha”, como propalam os reformadores, mas compulsória, pois será o caminho de cumprir com a carga horária obrigatória e, quando houver, a ampliação do que denomina de escola de tempo integral em condições infraestruturais precarizadas. Nessas condições dadas, cada escola vai ofertar a educação profissional que couber em seu orçamento. (2017, 368).

Portanto, corrobora-se com os autores acima citados e reafirma-se que essa contrarreforma está reforçando a dualidade estrutural do ensino médio e repetindo aviltamentos desde a Lei 5.692 de 1971, quando a profissionalização compulsória do antigo ensino de 2º grau impediu que os jovens das classes trabalhadores tivessem acesso ao perfil formativo que lhes possibilitassem o ingresso no nível superior. Esse retrocesso intenciona destinar os filhos das classes trabalhadoras para profissões de pouco prestígio social, subempregos, informalidade e até mesmo para o desemprego.

Infere-se que as *escolhas* restritas das opções formativas irão privar os alunos ao acesso do conhecimento científico que, no atual contexto prima pela interdisciplinaridade (articulação entre duas ou mais áreas do conhecimento) ou transdisciplinaridade (unidade de todas as áreas do conhecimento) e questiona as hierarquias e fragmentações da ciência, aspectos que as DCNEM aprovadas em 2012 buscaram enfrentar, ao proporem a articulação da ciência, da tecnologia, da cultura e do trabalho, como formas de atribuir significado ao conhecimento escolar e, em uma abordagem integrada, produzir maior diálogo entre os componentes curriculares, estejam eles organizados na forma de disciplinas, áreas do conhecimento ou ainda outras formas previstas nas DCNEM.

Convém, ressaltar, ainda, a opção pela formação profissional da forma como está proposto nessa contrarreforma: inclusão de vivências práticas de trabalho; possibilidade de concessão de cer-

tificados intermediários de qualificação para o trabalho; oferta de formação profissional em parcerias com outras instituições, reconhecimento de competências com instituições de educação a distância, *etc.* Esses, dentre outros aspectos previstos, poderão enfraquecer a qualidade da formação técnico-profissional, bem como, acabar com as boas experiências do ensino médio integrado, fortalecendo assim as instituições privadas e as desigualdades sociais, conforme revelam Frigotto e Motta:

Retoma, de forma pior, o Decreto nº 2.208/1996, que já aprofundava a dualidade estrutural entre educação profissional e educação básica. O anúncio do Medio-Tec pelo MEC indica, de forma clara, a incorporação do Pronatec no Ensino Médio regular. Uma comprovação inequívoca de que se trata de uma contrarreforma destinada aos filhos da classe trabalhadora. Também uma confissão explícita de que o MEC assume, de fato, uma divisão classista da educação. (2017, p. 368).

Essa questão também já foi evidenciada por Bourdieu e Passeron (1992) quando eles apontaram que:

[...] a composição das desigualdades escolares e classes e das oportunidades de sucesso ulterior ligadas às diferentes seções e aos diferentes estabelecimentos, transmuta uma desigualdade social numa desigualdade propriamente escolar, isto é, numa desigualdade de “nível” ou de êxito que oculta e consagra escolarmente uma desigualdade das oportunidades de acesso aos graus mais elevados do ensino (1992, p. 168).

Outro ponto a considerar é o proposto no 1º e 2º parágrafos da nova redação do Art. 35-A da LDB Nº 9.394 de 1996 que, estabelece o seguinte:

A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia. O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também a utilização das respectivas línguas maternas (BRASIL, 2017, p.2).

Conforme o exposto, o que irá determinar como serão abordados os conteúdos de artes, educação física, filosofia e sociologia é a BNCC, pois o texto da lei não deixa claro se essas disciplinas serão obrigatórias durante os três anos ou em apenas uma parte da formação, ou ainda como temas transversais. Sendo assim, como serão incluídos esses conteúdos na BNCC, os termos “estudos e práticas” não configuram disciplinas, mas conteúdos que podem ser inseridos em outras disciplinas. Caso a escolha do aluno seja para a área de ciências humanas e sociais aplicadas, a BNCC incluirá as disciplinas de Filosofia e Sociologia?

A lei em análise dispõe no artigo 13º que:

Fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Parágrafo único. A Política de Fomento de que trata o caput prevê o repasse de recursos do Ministério da Educação para os Estados e para o Distrito Federal pelo prazo máximo de dez anos por escola, contado da data do início do ensino médio integral na respectiva escola, de acordo com o termo de compromisso a ser formalizado entre as partes, que deverá conter no mínimo: I- identificação e delimitação das ações; II- metas quantitativas; III- cronograma de execução físico-financeira; IV- previsão de início e fim de execução das ações e da conclusão das etapas ou fases programadas. (BRASIL, 2017, p.7).

Esse programa foi instituído pela Portaria Nº 1.145 de 10 de outubro de 2016 e, tem como objetivo de ampliar a oferta do ensino médio em tempo integral, com vistas ao aumento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e do Enem. É um programa focalizado, pois são poucas as escolas que irão participar e a principal intenção é a avaliação de desempenho dos alunos, uma vez que as escolas que não atingirem as metas previstas serão eliminadas. No artigo 18 da Portaria acima citada está previsto que a avaliação de desempenho utilizará como critérios:

§ 1º Taxa de participação na prova do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM de no mínimo 75% dos alunos de ensino médio matriculados;

§ 2º O desempenho no ENEM de acordo com os seguintes critérios:

I – 15 pontos acima da média geral do estado ou distrito federal, para as escolas inauguradas e sem matrículas até o início da vigência do Programa.

II – 15 pontos acima da média da escola, para as instituições de ensino com as matrículas já estabelecidas até o início da vigência do Programa.

§ 3º A média no ENEM das escolas será calculada considerando a média simples das 4 provas objetivas:

- a) Ciências Humanas e suas Tecnologias;
- b) Ciências da Natureza e suas Tecnologias;
- c) Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; e
- d) Matemática e suas Tecnologias.

§ 4º A média no ENEM dos estados e do distrito federal será calculada pela média simples das escolas de ensino médio participantes do Programa, considerando as 4 provas objetivas mencionadas no art. 18, §3º, alíneas (BRASIL, 2016, p. 24).

De acordo com essa Portaria, presume-se que os alunos que se matricularem nessas escolas terão as quatro áreas de conhecimento, portanto, serão ilhas de preparação para as avaliações do Enem, uma vez que 572 é a quantidade máxima de escolas a serem contempladas e, no máximo 257.400 alunos. Desse modo, aqueles que optarem pelas poucas escolas que ofertarem ensino médio em tempo integral, poderão ter o mérito de aumentarem os indicadores do Enem, ou contribuirão para a responsabilização das escolas selecionadas, pois de acordo com o artigo 16º da Portaria nº 1.145, as escolas selecionadas para o Programa, serão submetidas a avaliações de processo e de desempenho para que nele se mantenham.

Assim, esse Programa reforça a meritocracia e a responsabilização, aspectos da política centralizadora e gerencial do MEC, no que se refere à articulação entre resultados e repasse de recursos, *inclusive*, conforme explicita Moreira (2014, p. 123):

[...] essa desmesurada competição entre as escolas e entre sujeitos que a constituem, a qual tende a ser gerada, sobretudo, pela crescente relação entre o aspecto do desempenho e critérios para a alocação de recursos, incidindo, muitas vezes, inclusive, em renumerações variáveis no âmbito dos sistemas de ensino.

Assim, há o reforço da ideologia do mérito fruto da política neoliberal, pautada na igualdade de oportunidades e, não de resultados, reforçando o preceito de que dadas as oportunidades o que irá diferenciar cada aluno será o mérito, as escolhas e o esforço. Isto avigora as diferenças sociais que, aparentemente são vistas como diferenças individuais de desempenho e naturaliza o foco da desigualdade social.

Considerações finais

Com base nas análises empreendidas ao longo deste artigo, considera-se que essa contrarreforma do ensino médio irá reforçar a fragmentação e a dualidade que marcam historicamente essa etapa de ensino, conforme explicita Saviani (1989, p. 13) “a fragmentação existente no processo educacional é a própria expressão da apropriação desigual da produção material existente”.

Assim, considera-se que esse *novo* ensino médio retrata o pensamento de Bertold Brecht no poema *Parada do velho novo*⁷, que diz:

Eu estava sobre uma colina e vi o Velho se aproximando, mas ele vinha como se fosse o novo. Ele se arrastava em novas mulletas, que ninguém antes havia visto, e exalava novos odores de putrefação, que ninguém havia cheirado. [...] E em torno estavam aqueles que instilavam horror e gritavam: Aí vem o Novo, tudo é novo, saúdem o Novo, sejam novos como nós! E quem escutava, ouvia apenas os seus gritos, mas quem olhava, via tais que não gritavam. Assim marchou o Velho, travestido de Novo, [...].

Portanto, essa contrarreforma não tem nada de novo, uma vez que a sua implementação irá aprofundar a divisão entre os alunos que terão um ensino médio propedêutico e aqueles que frequentarão cursos técnicos de baixa qualidade, ou que optarão por itinerários formativos impostos pelo sistema ou escolas, tal como ocorreu com a reforma realizada em 1971 com a Lei 5.692. Quem irá optar pelo itinerário propedêutico, são os que têm a oportunidade de fazer as escolhas na educação tradicionalmente em virtude de eles terem condição econômica.

⁷ Poema copiado do site http://nadadenovonofront.blogger.com.br/2003_05_01_archive.html. Acesso em 25 de janeiro de 2017.

Outro ponto a considerarmos é a questão da BNCC, que passou por debate e consulta pública, e foi aprovada em 13 de abril de 2017, somente com indicações de conteúdos para a educação infantil e o ensino fundamental; a parte do ensino médio foi retirada. Assim, poderá ocorrer algo semelhante à formulação das DCNEM em 1999 pelos técnicos e consultores externos, com a pseudoparticipação de educadores. Portanto, corre-se o risco de surgirem diretrizes curriculares elaboradas em gabinetes, sem a devida participação dos educadores e das entidades, que lutam por ensino médio que atenda aos reais interesses do adolescentes e jovens das classes populares.

Ressalta-se, ainda, que o Plano Nacional de Educação aprovado pela Lei n. 13.005 de 2014, foi desconsiderado nessa contrarreforma como política de Estado. A universalização do ensino médio prevista na meta 3, não foi sequer mencionada. Ademais, a questão da infraestrutura das escolas e valorização dos profissionais da educação com condições dignas de salário e trabalho, são elementos fundamentais para a melhoria da qualidade da educação pública. Todavia, parece que o atual governo não está preocupado com essas questões estruturais. Apenas implantou uma contrarreforma por meio de Medida Provisória, convertida em Lei, sem atentar para o debate, contraposições, limites e retrocessos que a implementação dessas medidas pode trazer para o ensino médio público, pois o privado irá continuar com a formação propedêutica da elite para ser dirigente. Portanto, essa contrarreforma atende aos anseios históricos das classes média e alta: o acesso ao ensino superior e dos empresários: formação de força de trabalho para os empregos precários e reserva para manter os salários a baixo custo.

Referências

- BARRETO, Elba S. De Sá. As novas políticas para o ensino médio no contexto da educação básica. In: **Ensino médio e a reforma da educação básica**. Dagmar Zibas, Márcia Aguiar, Marias Buenos (orgs.). Brasília: Plano, 2002. p. 353-366
- BOURDIEU, P.; PASSERON, Jean-Clude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1992.
- BRASIL. **Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação.
- BRASIL. **Portaria nº 438, de 28 de maio de 1998**: Institui o Exame Nacional do Ensino Médio: Brasília, 1998. Disponível em <http://inep.gov.br>. Acesso em abril de 2017.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTC, 1999.
- BRASIL, CNE/SEB. **Parecer nº 5/2011**. Documento de atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 2011 Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em março de 2017.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4 de 13 de julho de 2010**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em março de 2017.
- BRASIL. **Portaria Nº 1.145**. Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral criado pela Medida Provisória de 22 de setembro de 2016. Disponível em [http:// Diário Oficial da União.gov.br](http://Diário Oficial da União.gov.br). Acesso em abril de 2017.

BRASIL. **Medida Provisória Nº 746**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral criado pela Medida Provisória de 22 de setembro de 2016. Disponível em [http:// Diário Oficial da União.gov.br](http://Diário Oficial da União.gov.br). Acesso em abril de 2017.

BRASIL. **Lei 13.415 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em maio de 2017.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A era das diretrizes: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista brasileira de educação** v. 17 n. 49 jan.- abr. 2012.

CUNHA, Luiz Antônio. As agências financeiras internacionais e a reforma do ensino técnico: a crítica da crítica. In: **Ensino médio e a reforma da educação básica**. Dagmar Zibas, Márcia Aguiar, Marias Buenos (orgs.). Brasília: Plano, 2002. p. 103-134.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o ‘aprender a aprender’**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

FERRETI, Celso J. Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, n.59 ago. 1997. p. 225-269

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs). São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, G.; MOTTA, Vânia C. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória nº 746/2016 e lei (13.415/2017). In: **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Loyola, 1992.

KUENZER, Acacia Z. A concepção de Ensino Médio e profissional no Brasil: a história da construção de uma proposta dual. In: **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. Acacia Z. Kuenzer (org.) 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 27-33.

KUENZER, Acacia; trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. In: **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 38, nº. 139, p.331-354, abr.-jun., 2017

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo; Campinas: UNICAMP, 2002.

MOREIRA, Verônica L. C. **Impactos do Enem sobre o trabalho docente no ensino médio**. Curitiba: CRV, 2014.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1978.

OLIVEIRA, Maria Rita N. S. O ensino técnico, o mundo do trabalho e questões didáticas: pontos para reflexão. In: **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Dagmar M. L. Zibas ; Marcia Ângela A. Maria Sylvia S. Bueno. (orgs.) Brasília: Plano. 2002 p. 279-288

SANCHIS, Enric. *Da escola ao desemprego*. Rio de Janeiro: Agir, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: EPSJ/FIOCRUZ, 1989.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

Recebido em: 25.09.2018

Aceito em: 01.10.2018

Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) em Mato Grosso do Sul (2011-2015)

VALDIVINA ALVES FERREIRA

Doutora em educação, Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB. E-mail: valdivina5784@hotmail.com.

CELEIDA MARIA COSTA DE SOUZA E SILVA

Doutora em educação, Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB. E-mail: celeidams@uol.com.br.

ARÃO DAVI OLIVEIRA

Mestre em educação pela Universidade Católica Dom Bosco – UCDB. E-mail: adodavi@gmail.com.

RESUMO

O texto apresenta os resultados da política do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) em Mato Grosso do Sul, focalizando a sua relação com o ingresso e permanência de alunos matriculados na modalidade da educação profissional e no ensino médio integrado no período de 2011 a 2015. O recorte temporal da pesquisa justifica-se porque 2011 é o ano de lançamento do Pronatec e, 2015 o ano de encerramento do segundo termo de adesão ao Pronatec firmado pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, (SED/MS) como parceiro ofertante. O Pronatec é um programa de financiamento da educação profissional lançado em 2011, no governo Dilma Rousseff (2011-2014), sob a Lei nº12.513/2011 com o objetivo de expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica no país. É uma pesquisa documental, bibliográfica e empírica. Os resultados mostram que o Pronatec promoveu aumento do número de matriculados na educação profissional do ensino médio, entretanto se verifica que essa política contribui para os altos índices de evasão e de reprovação decorrente da não integração do currículo geral ao técnico em cursos concomitantes.

Palavras-chave: Políticas Públicas Educacionais; Direito a Profissionalização; Pronatec

The National Program of Access to Technical Education and Employment (Pronatec) in Mato Grosso do Sul (2011-2015)

ABSTRACT

The text presents the results of the policy of the National Program of Access to Technical Education and Employment (Pronatec) in Mato Grosso do Sul, focusing its relation with the entry and permanence of students enrolled in the modality of professional education and integrated secondary education in the period from 2011 to 2015. The time-cut of the research is justified because 2011 is the year in which the program was launched and 2015, the year of the closure of the adhesion second term to Pronatec signed by the State Secretary of Education of Mato Grosso do Sul, (SED / MS), partner of the program. Pronatec is a professional education funding program launched in 2011 under the Dilma Rousseff government (2011-2014), under Law 12. 513/2011, aiming to expand, internalize and democratize the provision of vocational and technological education courses in the country. It is a documentary, bibliographical and empirical research whose results show that Pronatec promoted an increase in the number of students enrolled in high school. However, this policy contributes to high levels of dropout and failure due to the non-integration of the general curriculum with the technical courses.

Keywords: Public Educational Policies; Right to Professionalization; Pronatec.

Programa Nacional de Acceso a la Enseñanza Técnica y Empleo (Pronatec) en Mato Grosso do Sul (2011-2015)

RESUMEN

El texto presenta los resultados de la política del Programa Nacional de Acceso a la Enseñanza Técnica y Empleo (PRONATEC) en Mato Grosso do Sul,

abordando su relación con el ingreso y permanencia de alumnos matriculados en la modalidad de educación profesional y en la enseñanza secundaria integrada en el período de 2011 a 2015. La delimitación temporal de la investigación se justifica porque 2011 es el año de lanzamiento del Pronatec y 2015 el año en que acaba el segundo término de adhesión al Pronatec firmado por la Secretaría de Estado de Educación de Mato Grosso do Sul (SED/MS) como ofertante. El Pronatec es un Programa de financiación de la educación profesional lanzado en 2011, en el gobierno de Dilma Rousseff (2011-2014), por medio de la Ley nº 12.513/2011 con el objetivo de extender, interiorizar y democratizar la oferta de cursos de educación profesional y tecnológica en el país. Es una investigación documental, bibliográfica y empírica. Los resultados muestran que el Pronatec provocó un aumento del número de matriculados en la educación profesional de la enseñanza media, sin embargo se verifica que esa política también contribuye para el alto índice de evasión y el alto porcentaje de suspensos debido a la no integración de las materias del curso técnico con las materias regulares de la enseñanza secundaria.

Palabras-clave: Políticas Públicas Educativas; Derecho a Profesionalización; Pronatec

Introdução

Esta pesquisa apresenta um recorte da Dissertação de Mestrado em Educação intitulada: O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (2011-2015), defendida no Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Vincula-se a Linha de Pesquisa Política, Gestão e História da Educação. O objetivo é apresentar os resultados da política do Pronatec em Mato Grosso do Sul, focalizando a sua relação com o ingresso e permanência de alunos na modalidade da educação profissional e no ensino médio integrado, no período de 2011 a 2015. Em 2011, durante o governo Dilma

Rousseff (2011-2014), foi lançado o Pronatec, sancionado pela Lei nº12.513/2011, que criou a Bolsa-Formação e o FIES¹ Técnico. O Pronatec incorporou os programas do governo anterior: Rede Técnica Aberta do Brasil (Rede e-Tec Brasil); Brasil Profissionalizado; expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (EPT); e o Acordo de Gratuidade com o Sistema S.

A implementação do Pronatec na Rede Estadual de Ensino de MS (REE/MS) aconteceu obedecendo aos critérios estabelecidos pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação (MEC). A exigência era que as escolas possuísem estrutura para ofertar cursos técnicos e que esses cursos já tivessem sido ofertados há pelo menos um ano.

Apresentaremos o resultado e análise das respostas concedidas em entrevista pelos quatro sujeitos que participaram efetivamente da operacionalização dessa política no âmbito local; assim como, a análise dos documentos oficiais que registram essa implementação, dialogando com autores que sustentam o quadro teórico (SAVIANI, 2011), (GRAMSCI, 1991, 1987), (RAMOS, 2012), (ANTUNES, 2004), (MARX, 1971), (GODOI, 2014), (FRIGOTTO; CIAVATTA e RAMOS, 2005), (MOURA, 2014), (POULANTZAS, 1980), (MACHADO e VALTEN, 2013).

As análises foram realizadas, a partir dos dados empíricos coletados, junto aos sujeitos: o Chefe da Coordenadoria de Políticas Públicas para Educação Profissional da SED/MS o Superintendente de Políticas Públicas Educacionais da SED/MS; a atual Diretora do CEPEF e a Diretora do CEPEF à época de implantação do Pronatec. A coleta de dados ocorreu no período de 22/09 a 07/10/2016. Por

¹ Fundo de Financiamento Estudantil. O FIES Técnico é uma linha específica de financiamento para cursos técnicos e de formação inicial em instituições privadas de educação profissional e tecnológica faz parte do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (Pronatec).

serem gestores, os denominamos de Gestor 1, Gestor 2, Gestor 3 e Gestor 4.

O Centro de Educação Profissional Ezequiel Ferreira Lima (CEPEF) é a escola da REE/MS com o maior número de matriculados na educação profissional. No ano de 2013 foram 955 e no ano de 2014 foram 666 matrículas observadas (INEP/MEC/CENSO DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2013 – 2014) e consistiu no campo de investigação empírica. Mesmo diminuindo o número de matriculados de 2013 para 2014 esta escola apresenta o maior número de matriculados na educação profissional na REE/MS (Tabela 1).

Após a organização e sistematização dos dados elegemos as categorias de análise: colaboração federativa; autonomia subnacional; e acesso e permanência, a partir da incidência dessas nas respostas dos entrevistados. A partir dessas categorias eleitas foi possível tecer algumas considerações com base no quadro teórico que sustenta esta pesquisa.

A efetivação das políticas públicas do Pronatec no Centro de Educação Profissional Ezequiel Ferreira Lima (CEPEF) no período de 2011-2015

O Pronatec é um programa de financiamento da educação profissional lançado em 2011, no governo Dilma Rousseff (2011-2014), sob a Lei nº12.513/2011 com o objetivo de expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica no país. A implementação do Pronatec na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (REE/MS) foi iniciada em 2012, por meio do termo de compromisso (adesão) assinado pela SED/MS concordando com as regras que regulamentam a execução do programa coordenado em âmbito nacional pela SETEC/MEC. A par-

tir da assinatura do termo de compromisso², o Estado de MS, por meio da SED/MS, faz a pactuação das vagas de cursos submetidas à aprovação da SETEC/MEC.

A SED/MS tem autonomia para indicar os cursos e a abertura de turmas, porém a efetivação é realizada após a aprovação da SETEC/MEC, conforme Portaria n° 168, de 7 de março de 2013; e Portaria n° 817, de 13 de agosto de 2015, ambas do Ministério da Educação (MEC).

Os dados apresentados na Tabela 1, revelam que a partir da oferta dos cursos do Pronatec na (REE/MS) em 2012, houve um aumento no índice de matrículas no ensino médio e na educação profissional antes e depois da adesão ao Pronatec na REE/MS. Os dados constam no Censo Escolar dos anos de 2010 a 2015, e apontam um crescimento da oferta e procura por matrículas na modalidade de educação profissional nos anos de 2010 a 2014 no Estado de MS.

Tabela 1 – Matrículas por etapa e modalidade de ensino na Rede Estadual – MS.

Ano	Ensino Médio	Educação Profissional
2010	86.183	2.118
2011	86.559	3.575
2012	86.997	4.895
2013	86.486	7.626
2014	86.186	7.722
2015	79.973	7.023

Fonte: INEP/MEC/CENSO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, anos: 2010, 2011, 2012, 2013, 2014 e 2015. Adaptado pelo autor, 2016.

² O termo de compromisso é um documento exigido pela SETEC/MEC para o ofertante poder pactuar cursos Pronatec. Portaria N° 817, de 13 de agosto de 2015 Art. 22. Compete aos parceiros ofertantes: XVIII – garantir que todos os beneficiários da Bolsa-Formação assinem, no ato da matrícula, Termo de Compromisso, na forma estabelecida no Manual de Gestão da Bolsa Formação.

Os dados, explicitados na tabela 1, apontam que mesmo antes da utilização dos recursos do Pronatec a REE/MS promoveu uma expansão de vagas na educação profissional de 68,79% no período de 2010 para 2011. Com o advento do financiamento do Pronatec, o número de matrículas na educação profissional cresceu 116 % no período de 2011 a 2014 e declinou 9,05 % no período de 2014 para 2015.

Na tabela 2, são apresentados os totais de verbas destinadas à SED/MS para desenvolver a educação profissional na REE/MS. Os recursos oriundos do Pronatec viabilizaram uma expansão significativa do acesso à educação profissional até 2014.

Tabela 2 – Total em Reais destinado pelo Governo Federal para Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul.

Ano	Total	Educação Profissional
2010	65.662.121,52	589.010,34
2011	77.008.717,64	13.105.064,36
2012	192.734.765,41	29.333.057,36
2013	102.422.744,76	18.483.060,00
2014	150.962.815,29	25.775.835,68
2015	77.437.034,87	1.917.187,50

Fonte: Controladoria-Geral da União/ Portal da Transparência/ Transferências de Recursos por Favorecido/ exercícios/ 2010/ 2011/ 2012/ 2013/ 2014/ 2015. Adaptado pelo autor, 2016³.

Analisando os dados das tabelas 1 e 2, podemos observar que mesmo antes da implementação das primeiras turmas com recursos do Pronatec, o que só aconteceu em 2012, o aumento da transferência de recursos já se tornou significativa a partir do ano de 2011. Contudo com a política de indução a EPT, por meio do Prona-

³ Disponível: http://www.portaltransparencia.gov.br/PortalTransparenciaPesquisaFavorecidoPJ_2. Acessado em 7 de setembro de 2015.

tec, permitiu que a transferência de recursos mais que dobrassem de 2011 para 2012, o que possivelmente não teria acontecido caso o estado de MS não aderisse ao Pronatec. Os recursos do Pronatec que financiam cursos de EPT na REE/MS estão vinculados a pactuação do subprograma Bolsa-Formação destinados ao pagamento dos professores e pagamento aos estudantes de bolsa para custear alimentação e transporte.

Os salários dos professores são pagos proporcionalmente ao número de horas/aula que o docente trabalhou, em valores gerenciados pelos ofertantes do programa, nos termos da Resolução nº 23, de 28 de junho de 2012 do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC). O que implica dizer que os docentes que trabalhassem em cursos Pronatec deveriam receber o mesmo valor da hora/aula trabalhada, independente do ofertante seja público ou privado, entretanto os professores pagos pela SED/ MS passaram a receber o valor integral somente a partir de 2015.

Inicialmente a SED/MS contratou os professores por meio de edital e seleção simplificada⁴ e pagava a esses um valor inferior ao que o FNDE/MEC havia estabelecido para a hora/aula. Sob a justificativa do professor Pronatec não receber um salário alto em comparação aos professores da REE/MS que trabalhavam na mesma escola.

As questões acima se evidenciam na fala do Gestor 4 quando perguntado como se dá a captação dos professores e, se os seus salários são pagos pelo estado ou por verbas federais. O depoimento do Gestor 4 mostra que:

Os salários eram pagos, através das bolsas federais, e também houve uma discussão muito grande, uma diver-

⁴ Basicamente, análise de currículo por meio de um banco de dados formado pelos interessados a partir de um Edital para formação de cadastro de reserva. Também, uma rápida aula didática avaliada pelo gestor da escola.

gência, que dificultou alguns processos. O SENAI, naquela época, pagava 50 reais a hora/aula. O estado tinha naquele momento, atribuído na Rede, 17,88 Reais a hora/aula. Se o estado instituísse pagar ao professor, 50 reais a hora/aula, haveria uma discrepância dentro da própria rede. Inicialmente, foi instituído 25 reais a hora/aula, um pouco maior do que o estado pagava, e o profissional não tinha o vínculo empregatício, e a carga horária nunca fechava. Depois ocorreu um reajuste. Melhorou bem o valor, eu não me lembro muito bem, mas parece que chegou a 40 reais a hora/aula (GESTOR 4, 2016).

A autonomia subnacional mostra-se presente na ação da SED/MS em optar por não pagar o valor integral da hora/aula aos professores, assim como também, estaria presente se pagasse desde o início da execução do programa em 2012. No federalismo brasileiro “no âmbito dos estados preserva-se um grau específico de autonomia que lhes permite baixar normas próprias” (SAVIANI, 2011, p. 4).

Entretanto acreditamos que a movimentação da classe dos professores insatisfeitos pelo não pagamento integral da hora/aula teve papel preponderante para a decisão da SED/MS se posicionar favorável ao pagamento integral da hora/aula.

Os valores da hora/aula que seriam pagos aos professores dos cursos Pronatec da REE/MS deveriam obedecer ao que preconiza o Inciso IV do Art. 9º da Resolução nº 72 de 20 de dezembro de 2011 do FNDE/MEC, que prevê:

Art. 9º O pagamento das bolsas aos profissionais que atuam nos cursos do Pronatec deve obedecer aos seguintes valores por hora de trabalho: IV – Professor 50,00 (cinquenta Reais) por hora (60 minutos) de aula, em conformidade com as cargas horárias dos cursos (BRASIL/MEC/FNDE, 2011).

Sobre o pagamento das bolsas aos alunos, até o ano de 2014 a SED/MS não solicitava abertura de Conta Bancária para depósito da bolsa do aluno⁵ Pronatec. Porém o CEPEF adquiriu junto ao consórcio de empresas de ônibus de Campo Grande cartões magnéticos, os quais eram repassados aos alunos Pronatec para o pagamento das passagens. Como explicita o depoimento do Gestor 4 quando perguntado como se deu a implantação e desenvolvimento do Pronatec na REE/MS e no CEPEF no período de 2011 a 2015: “[...] tivemos dificuldades, com relação ao transporte. Adquirimos cartões de transporte com total de passes e itinerários para que o aluno pudesse cumprir. E controlávamos a entrega do cartão mediante a frequência” (GESTOR 4, 2016).

Em outro trecho da entrevista, o Gestor 4 revela por que a SED/MS e o CEPEF optaram por não repassar a bolsa⁶ diretamente para os alunos Pronatec (até início de 2015): “[...] a gente percebia que a família utilizava o recurso disponibilizado para outros fins que não assegurar a permanência do aluno na escola” (GESTOR 4, 2016).

As ações da SED/MS e do CEPEF tanto na gestão dos salários dos professores que trabalhavam no Pronatec quanto na gestão do transporte e da alimentação, visavam, em grande medida, evitar a evasão.

O depoimento do Gestor 3, quando perguntado sobre como se deu a implantação e desenvolvimento do Pronatec na REE/MS e no CEPEF no período de 2011 a 2015, o mesmo aponta para um novo entendimento (a partir de 2015) no que concerne a relação entre o custeio do transporte com a evasão. Para esse Gestor, ao

⁵ Bolsa-Formação, para custear despesas com transporte e alimentação. Como a alimentação era proporcionada pela própria escola, apenas eram repassados os valores para custear o transporte. Contudo o depósito em conta só passou a ser efetuado a partir de 2015.

⁶ Idem a nota anterior.

se depositar os valores relativos ao transporte dos estudantes em conta corrente, torna-se uma ação de combate a evasão. A respeito disso relata que:

Os alunos do Pronatec recebem a Bolsa-Formação, depositada em conta. Então ele vem, abre uma conta, [...]. E, mesmo com essa bolsa, ainda assim acontece a evasão. Essa bolsa seria para suprir a questão do vale transporte e da alimentação. [...] atualmente, apenas os concomitantes recebem, e os subsequentes não. Pois não temos alunos subsequentes no Pronatec. (GESTOR 3, 2016).

A prioridade dada à concomitância significa na visão de Ramos (2012, p. 110), o avanço das relações capitalistas de produção. Pois conferiu destaque para uma formação que dá conta apenas da cultura industrialista (Gramsci, 1991). A qual não oferece atrativo aos jovens para continuarem frequentando o curso. Por outro lado, A escola para ser atraente ao jovem, na visão de Gramsci (1991), deve ser uma escola “ativa e criadora” que tenha o trabalho como princípio educativo, “implica em uma formação baseada no processo histórico e ontológico de produção da existência humana” (RAMOS, 2012, p. 120).

A respeito da questão salarial, esta provocava tensões entre os interesses da classe trabalhadora (professores) e burocracia estatal (SED/MS), entretanto mediações foram desenvolvidas para se evitar um cenário de possível escassez de professores para determinados cursos, seja por falta de profissionais específicos no mercado para atender as demandas e singularidades de cada curso, ou pela pouca atratividade dos salários pagos pela SED/MS em anos anteriores a 2015.

Uma das mediações refere-se a providência pela SED/MS de um banco de dados de professores interessados em lecionar no

CEPEF, esses são conhecedores do valor da Hora/aula explicitado no edital. Esclarece o Gestor 1 quando perguntados sobre como se dá a captação dos professores para atuarem no Pronatec e se seus salários são pagos pelo estado ou por verbas federais:

Não existe dificuldade para contratação, mesmo porque a oferta se dá já considerando essa questão, ou essa variável. Então nós não implantamos um curso que não apresenta a capacidade de profissionais habilitados no município para atender a formação (GESTOR 1, 2016).

Entendemos ser essa, uma forma de precarização do trabalho, pois concordamos com Antunes (2004), que aponta algumas formas de precarização do trabalho pela imposição da crise estrutural do capital, dentre elas destacamos:

1- **Redução do proletariado estável e estabilizado**, devido à reestruturação produtiva do capital, dando lugar a formas mais desregulamentadas de trabalho, reduzindo o conjunto de trabalhadores estáveis que se estruturavam por meio de empregos formais; 2- de forma oposta ao que foi apontado anteriormente, observa-se um aumento significativo do novo proletariado fabril e de serviços, em escala mundial, presente nas diversas formas de trabalho precarizado. Estes são **os terceirizados, subcontratados, part-time**, entre outras formas semelhantes [...] (ANTUNES, 2004, p. 336-341, grifos nossos).

Dessa forma, os terceirizados estão presentes nos processos de contratação de professores para o Pronatec sob as formas de precarização do trabalho destacadas acima. Nos anos anteriores a 2015, o caráter político desse processo envolvia a abertura de cursos que possuíssem o que Marx (1971), chama de “exército de reserva” de profissionais qualificados, que por existirem em abun-

dância no mercado são facilmente substituídos e tendem a aceitar salários mais baixos para a manutenção de seus empregos. Nas palavras de Marx,

O trabalho excessivo da parte empregada da classe trabalhadora engrossa as fileiras de seu exército de reserva, enquanto inversamente a forte pressão que este exerce sobre aquela, através da concorrência, compele-a ao trabalho excessivo e a sujeitar-se às exigências do capital. (MARX, 1971. p. 740).

Por essa ótica, inspirados em Marx (1971), observamos que a SED/MS mesmo não pagando o valor integral da hora/aula, não deixava de ter a vaga do professor preenchida. O exército de reserva do qual Marx (1971, p. 744), afirma “todo trabalhador dele faz parte durante o tempo em que está desempregado ou parcialmente empregado”, serviu de dispositivo de coerção para que os professores aceitassem trabalhar no período de 2012 até o início de 2015 com o valor de sua remuneração diminuída.

Os interesses do bloco no poder estão relacionados com a precarização a qual foram submetidos os professores de cursos Pronatec da SED/MS no período de 2012 até o início de 2015, além de ser o exercício do poder coercitivo que a sociedade política exerce como superestrutura, incidindo nas relações sociais de produção (estrutura), o que em Gramsci, (1987, p. 250) constitui o “bloco histórico”, ou seja, “A estrutura e as superestruturas formam um ‘bloco histórico’, isto é, o conjunto complexo e contraditório das superestruturas é o reflexo do conjunto das relações sociais de produção” (GRAMSCI, 1987, p. 250).

A gestão dos recursos do Pronatec para assegurar a matrícula dos alunos na educação profissional, no que tange à contratação de professores se expressou atendendo aos interesses do capita-

lismo na formação de trabalhadores para atender às demandas do capital, ou seja, aos interesses do bloco que está no poder. A relação entre essa gestão e os índices de aprovação e reprovação na modalidade de educação profissional na REE/MS, também podem ser observados, a partir dos dados publicados pela SED/MS.

Na tabela 3 explicitamos os dados referentes aos índices de aprovação reprovação e abandono da Modalidade Educação Profissional ofertada na REE/MS no período de 2012 a 2015.

Tabela – 3 Índices de Aprovação Reprovação e Abandono da Modalidade Educação Profissional 2012-2015 da REE/MS.

Ano	Modalidade	Matrícula Final	Aprova-dos %	Reprova-dos %	Abando-no %	Outros ¹
2012	Educação Profissional (conc./sub.)	6531	77,35	13,50	8,08	1,06
	Educação Profissional (INTE-GRADA EM)	1171	81,30	10,67	8,03	0,00
	Educação Profissional (PRO-NATEC)	2264	67,98	25,00	6,85	0,18
2013	Educação Profissional (conc./sub.)	8094	69,38	22,28	7,10	1,24
	Educação Profissional (INTE-GRADA EM)	1219	85,07	12,88	1,89	0,16
	Educação Profissional (PRO-NATEC)	9494	61,71	28,48	7,99	1,81
2014	Educação Profissional (conc./sub.)	5673	72,47	25,12	1,55	0,86
	Educação Profissional (INTE-GRADA EM)	1111	83,62	13,23	3,15	0,00
	Educação Profissional (PRO-NATEC)	4923	60,90	28,46	9,30	1,34
2015	Educação Profissional (conc./sub.)	9058	47,75	18,38	1,55	32,33
	Educação Profissional (INTE-GRADA EM)	1013	81,54	12,34	4,05	2,07
	Educação Profissional (PRO-NATEC)	1920	53,02	28,28	5,68	13,02

Fonte: SED-MS/SUPED/COPEP, 2016. Adaptada pelo autor em 2016⁷.

⁷ Esses dados foram disponibilizados pela Coordenadoria de Políticas para a Educação Profissional da Secretaria de Estado de Educação de MS (COPEP), em resposta a solicitação formal

A análise dos dados da tabela 3 nos conduzem à questões acerca da evasão em cursos Pronatec, cursos SED/MS e, esses dados também nos oferece subsídios para fazermos algumas constatações acerca dos cursos ofertados, no âmbito estadual e que são integrados ao ensino médio.

Para Godói (2014, p. 115), o Pronatec poderia contribuir com a melhoria da qualidade do ensino médio no Brasil, se a Bolsa-Formação financiasse prioritariamente os cursos técnicos integrados ao ensino médio.

A comparação dos índices anuais de aprovação dos cursos integrados pode ser feita entre esses e os cursos Pronatec (concomitante e subsequente). Cabe salientar que os cursos integrados possuem taxas de aprovação anual que sempre superam os 80 %. Nem mesmo os cursos Pronatec, onde os professores são melhor remunerados e os alunos recebem bolsa para custear o transporte, esse índice não é atingido. Por sinal, vem caindo ano a ano saindo dos 67,98 % de alunos aprovados em 2012 para 53,02 % em 2015.

Na visão de Godói (2014), desde que o Pronatec foi criado pode-se perceber que na forma da Lei que o instituiu há um enrijecimento para priorizar a oferta de cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) e de cursos técnicos concomitantes, “os quais ousa-se dizer que pouco contribuem para ampliar a qualidade do ensino médio público” (2014, p. 121).

Ainda em Godói (2014):

De certa forma, a concomitância contribui para aprofundar ainda mais o distanciamento entre o ensino médio e o profissionalizante, pois as parcerias com instituições privadas para oferta dos cursos técnicos muitas vezes evidenciam as diferenças estruturais entre as instituições privadas e

da Coordenadoria do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco PPGE/UCDB.

a realidade das escolas públicas estaduais. O que poderia ser uma solução pode tornar-se um problema, pois às vezes a base científica necessária para desenvolvimento dos conhecimentos técnicos nem sempre é garantida na sua instituição de origem (GODOI, 2014, p. 121).

Embora na fala de Godói (2014), esteja presente o confronto entre a formação geral em instituição pública concomitante a formação técnica em instituições privadas, a dificuldade de se desenvolver uma formação emancipatória, e até mesmo, mais exequível, diminuindo as possibilidades de evasão e maximizando o desempenho escolar dos alunos, são semelhantes quando a concomitância se dá na própria rede pública. No caso da REE/MS, o exemplo do CEPEF comprova a semelhança.

O Gestor 4 atribui à evasão, também, a existência de alunos em níveis de aprendizado diferentes, ou seja, numa mesma turma existem jovens das três séries do ensino médio e, que, de alguma forma isso desestimulava alguns desses jovens, nesse sentido afirmou:

O CEPEF, procurando uma saída, abriu a matrícula para o terceiro ano, e depois para o primeiro. Então havia um desalinhamento do conhecimento do aluno. No ensino médio ele ocupava três anos diferentes, primeiro, segundo e terceiro ano. E quando ele ia para o CEPEF, eles estavam todos juntos na mesma sala, trabalhando conhecimento comum. [...] havia um distanciamento de conhecimento e de habilidades desenvolvidas pelos alunos (GESTOR 4, 2016).

Essa diferença de base educacional dos alunos dos cursos técnicos concomitantes é própria de um currículo não integrado ao ensino médio, ou seja, da concomitância a que Godói (2014), se referiu, por isso defendemos a concentração dos recursos do Pronatec também se estenda aos cursos integrados.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), defendem um ensino médio que ofereça uma formação integral ou omnilateral “fundamentado em uma base comum e tendo como eixo estruturante o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, independentemente de ser ou não profissionalizante” (FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2005, p. 49).

Os recursos do Pronatec poderiam produzir melhores resultados qualitativos se fossem investidos em cursos integrados ao ensino médio nas redes públicas de EPT. Tendo em vista que a própria SED/MS tem produzido melhores resultados em cursos integrados ao ensino médio do que as formas concomitantes e subsequentes dos cursos ofertados pelo Pronatec.

Coadunamos com Ramos (2012, p. 107), que se alinha ao pensamento de Ciavatta (2005), quando essa autora discorre sobre as possibilidades de uma formação integrada. Nas palavras de Ramos,

Como formação humana, a formação integrada busca garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (RAMOS, 2012, p. 107).

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), assinalam que o ensino médio integrado a EPT se constitui em uma condição social e “historicamente necessária” para se atingir um ensino unitário, politécnico. Porém a conjuntura da EPT como insumo da lucratividade do setor produtivo não o permite que seja materializado.

Destacadamente, a partir de 2015, quando a SED/MS passou a pagar R\$ 50,00 por hora/aula ao professor Pronatec e depositar em conta bancária o valor da bolsa para que os próprios alunos ou

a família pudessem gerenciar o custeio de seu deslocamento para o CEPEF os índices de evasão caíram.

Observando os dados da Tabela 3, excetuando o ano de 2012 onde os cursos Pronatec tiveram uma taxa de evasão menor que os cursos SED/MS (concomitante e subsequente), nos demais anos: 2013, 2014 e 2015, os cursos Pronatec apresentaram taxas de evasão mais elevadas que os cursos da SED/MS (concomitante e subsequente), levando em consideração: 1) que os professores das turmas de cursos Pronatec recebem melhores salários que os professores pagos pela SED/MS; 2) que os alunos do Pronatec recebem Bolsa para custear seu transporte; e 3) que a alimentação ofertada é a mesma para todos os alunos da REE/MS inclusive os alunos de cursos Pronatec. Acreditamos que a valorização dos professores por meio do pagamento integral da hora/aula prevista pelo Pronatec, assim como, o repasse para o aluno dos custos com transporte contribuíram para a diminuição da evasão escolar. Ou seja, a gestão dos recursos do Pronatec por parte da SED/MS a partir de 2015, mostrou-se eficiente e contribuiu no combate à evasão.

Comparando apenas os resultados de 2014 para 2015 a diminuição da evasão foi de 38,9 %. Significa dizer que isolando o caso dos cursos Pronatec a autonomia subnacional para gerir os recursos do Pronatec praticada em 2015 se mostrou eficiente no controle da evasão.

Podemos inferir que o pagamento em valores integrais aos professores Pronatec e, o depósito do auxílio transporte direto na conta bancária do estudante, se mostram ações efetivas, como medida para maximizar a permanência do estudante no curso, consequentemente diminuindo a evasão.

Comparando os índices de aprovação dos cursos Pronatec com os cursos SED/MS (concomitantes e subsequentes) a partir da

tabela 3, a partir da perspectiva da mudança promovida na gestão dos recursos Pronatec ocorrida em 2015 constatamos:

Que os índices de aprovação dos cursos Pronatec diminuíram paulatinamente ano a ano, já os da SED/MS também vem caindo, mais teve uma pequena alta em 2014 e voltou a cair em 2015, chegando a atingir apenas 47,75% de aprovação.

Que anos de 2012 a 2014 os índices de aprovação dos cursos Pronatec foram mais baixos que os cursos SED/MS (concomitante e subsequente); apenas em 2015 os cursos Pronatec apresentaram índice de aprovação mais elevado que o índice dos cursos SED/MS (concomitante e Subsequente).

Que houve uma queda de 12,93 % no índice de aprovação dos cursos Pronatec do ano de 2014 para o ano de 2015. A partir desses dados, podemos inferir que a ruptura na forma de gerenciar os recursos Pronatec ocorrida no ano de 2015, não foi efetiva para melhoria dos índices de aprovação desses cursos. Ou seja, mesmo diminuindo a evasão, o que talvez nos leve a pensar que os alunos e professores por estarem mais motivados para diminuir a evasão poderiam resultar em melhores resultados nos índices de aprovação, porém isso não ocorreu.

Moura (2014, p. 356), aponta desvantagens no modelo de EPT em concomitância com o ensino médio, uma vez que esses cursos são estimulados pelo financiamento do Pronatec sem dialogar com organização curricular do ensino médio, “mas altera a jornada escolar do estudante que em um turno cursa as disciplinas de formação geral e no outro a EP, tendo que se deslocar de uma para outra escola” (MOURA, 2014, p. 357).

Por não ofertar ensino médio, o CEPEF sempre recebe alunos de outras escolas para cursarem os cursos técnicos em contra turno, por isso as dificuldades apontadas por Moura (2014), sempre estão presentes nos alunos dos cursos concomitantes do CEPEF.

Analisando especificamente esse formato de cursos concomitantes, o Gestor 2 comenta sobre a evasão:

[...] uma das coisas que nós observamos na nossa gestão é que o curso concomitante é o que mais tem evasão, são duas matrículas, o aluno faz a escolha pelo ensino médio aí ele abandona o outro que tá muito pesado, a evasão é alta, é altíssima por sinal (GESTOR 2, 2016).

As dificuldades relatadas pelos gestores são, sobretudo, para as turmas concomitantes ao ensino médio. Os gestores evidenciam que as causas relacionadas à evasão estão ligadas: a maturidade e conscientização dos alunos que iniciam os cursos técnicos; a concomitância de avaliações no ensino médio e no técnico, a existência de turmas mistas, ou seja, alunos das três séries do ensino médio juntos; baixa qualidade da formação do ensino fundamental; e, por fim, da preferência pelo ensino superior, para aqueles alunos que estão na última série do ensino e foram aprovados para cursar graduação em instituição de ensino superior.

Acreditamos que a SED/MS ao considerar a experiências de seus gestores, no que tange o impacto da concomitância do ensino médio com a EPT na qualidade da formação que os jovens recebem por meio deste modelo estariam minimizando a desistência do estudante do curso técnico que acarreta o fechamento de turma, o desemprego do professor contratado, além de não atingir o objetivo de formar o jovem em uma área técnica.

Defendemos a integração do ensino médio com a ETP, executada com matrícula única, na mesma escola, onde a equipe pedagógica leve em consideração que o desempenho do jovem diminui quando ele tem uma sobrecarga de avaliações. No ensino integrado, o currículo é desenvolvido de forma integrada, isso permite “organizar o conhecimento e desenvolver o processo de ensino

aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender” (RAMOS, 2012, p. 117).

Diferente do curso técnico integrado ao ensino médio, no CEPEF os cursos são concomitantes e subsequentes ao ensino médio. Nos cursos concomitantes, a não integração do currículo provoca dificuldades para os estudantes acompanharem os conteúdos técnicos por não terem desenvolvido base; provoca também, dificuldades para a Gestão da SED/MS e do CEPEF para gerenciar estudantes que se dividem em dois cursos específicos, em escolas diferentes.

Com relação ao acesso, tanto nos dados estatísticos quanto nos depoimentos dos gestores, a contribuição do Pronatec para a expansão da educação profissional se mostra efetiva. Embora os recursos tenham declinado fortemente no ano de 2015, a SED/MS conseguiu, com recursos próprios (Tabela 2), manter as turmas e não ter um declínio na oferta, garantindo o acesso, pelo menos das vagas que já vinham sendo oferecidas, mesmo que a maior parte das turmas não estivesse recebendo recursos do Pronatec.

Uma alternativa que poderia melhorar a qualidade tanto do ensino médio quanto da formação técnica seria uma oferta em maior escala de cursos técnicos integrados, pois como defendem Ramos (2012) e Kuenzer (2005), o ensino médio integrado a educação EPT permite melhor desenvolvimento dos adolescentes, jovens e adultos da sua capacidade de interagir com o mundo em que vivem, desenvolvendo-se de forma plena, ao passo que são preparados para o mundo do trabalho, também são preparados em conteúdos sociais, culturais, e tecnológicos.

Em nosso entendimento a perspectiva da integração do ensino médio a EPT, permitiria diminuir os problemas elencados pelos

gestores citados anteriormente. Como: as turmas mistas, dificuldades com cálculo, entrada de alunos em cursos técnicos na fase final do ensino médio e, principalmente, a concomitância das avaliações, muitas vezes em escolas diferentes, possivelmente afastadas umas das outras. Um ensino integrado mitigaria todas essas dificuldades, pois os gestores poderiam acompanhar o processo de perto e perceber suas dificuldades no desenvolvimento do processo, agindo para promover possibilidades educativas que visassem superá-las.

Para efetivar essas políticas de EPT o estado se mobiliza no sentido de criar e implementar o Pronatec para promover essa expansão. Para Machado e Valten (2013, p. 1118), “tudo isso pede mais do que formas de colaboração federativa, reclama por firmeza e efetividade dos papéis do Estado, nos seus diferentes níveis, e das instituições educacionais nessa expansão e mudança conceitual”.

Para Poulantzas (1980, 117), a autonomia dos Estados capitalista é sempre relativa, devido “as relações de poder contraditórias entre as diferentes classes sociais”. Pois, essas relações embora atendam em maior grau os interesses do bloco no poder, não se pode negar que a luta de classes acaba por tencionar o estado a contemplar mesmo que em menor grau alguns interesses das classes dominadas. Sob essa ótica, podemos entender a autonomia relativa, tanto do Estado nacional quanto do estado subnacional.

Contudo Gramsci (1991, p. 33), assevera que a hegemonia não se traduz unicamente em uma questão de subordinação das classes dominadas ao grupo hegemônico; ao invés disso, leve em consideração os interesses do grupo subordinado pelo grupo hegemônico. Em certa medida o grupo hegemônico chega a fazer sacrifícios de ordem econômica e corporativa, entretanto “nunca envolvem os aspectos essenciais do grupo hegemônico”, pois na

hegemonia estão presentes questões ético-políticas e econômicas (GRAMSCI, 1991, p. 33).

Subordinada a hegemonia do grupo dominante, as políticas em torno do Pronatec atendem prioritariamente aos interesses capitalistas e em segundo plano, observando a teoria de Gramsci (1991), atende, também, a interesses das classes subordinadas: o direito a profissionalização dos jovens trabalhadores.

No que concerne à autonomia do estado de MS com relação ao Pronatec, a descentralização dos recursos, assim como a liberdade relativa da gestão dos estados subnacionais para implementar o Pronatec, vão desde a escolha dos cursos e municípios que serão contemplados, até a forma de pagamento das bolsas para professores e alunos. Esses são elementos importantes para se garantir a autonomia subnacional, pois é na proximidade da execução da política educacional que afloram as especificidades das quais o gestor precisa conhecer, para destinar o recurso às escolas, alunos e corpo docente de forma mais efetiva e democrática.

Importante destacar que o Pronatec como política pública federal foi “gestado” a partir do governo do partido dos trabalhadores o qual iniciou, em certa medida, uma ruptura do Estado nacional com a lógica neoliberal ortodoxa, de acolher as políticas educacionais de organismos internacionais os quais, também, as financiavam; para ganhar conotações de Estado indutor da economia e das políticas sociais, características de estados neodesenvolvimentistas (SICSÚ, PAULA E MICHEL, 2007 p. 522).

O Pronatec se encaixa nessa política neodesenvolvimentista de indução à formação de força de trabalho flexível. Contudo, as razões dos investimentos ficam atreladas ao desenvolvimento econômico nacional; ou seja, o grau de investimento não se mantém em caso de desaceleração da economia.

Sabidamente o Pronatec é um Programa do Governo na Presidente Dilma Rousseff (2011-2016), contudo alguns subprogramas foram desenvolvidos ainda na gestão do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), assim como o modelo econômico neodesenvolvimentista seguido pela Presidente que o sucedeu.

O modelo de Estado neodesenvolvimentista do governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) tem, na visão de Bresser Pereira (2011), as seguintes características:

1 – A nação é o agente que define a estratégia nacional de desenvolvimento. 2 – Reformas que fortalecem o Estado e regulam os mercados. 3 – As instituições chave para promover o crescimento é a estratégia nacional de desenvolvimento. 4 – Papel moderado no investimento e na política industrial; grande papel na redistribuição (BRESSER PEREIRA, 2011, p. 32).

Para Oliva (2010), o neodesenvolvimentismo do período 2003 a 2010 promoveu crescimento econômico priorizando a distribuição de renda. Para esse autor, “houve uma retomada do processo de consolidação do sistema de proteção social, consagrado pela Constituição de 1988 nas áreas clássicas do *Welfare State* (educação, saúde, previdência e assistência social)” (OLIVA, 2010, p. 23).

No governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), houve uma mudança na concepção de desenvolvimento sob o controle do Estado. Nesse processo de fortalecimento de controle e definição da agenda do Estado brasileiro sobre a economia, enfraquecido pelo projeto neoliberal do governo anterior, Moraes e Saad-Filho (2011, p. 77) asseveram que “a definição de novo-desenvolvimentismo⁸ e a sua concepção híbrida, frente aos novos desafios

⁸ “O novo desenvolvimentismo é baseado em experiências bem sucedidas de países do leste da Ásia, primeiramente, e na Rússia e Argentina no segundo momento. Busca um equilíbrio entre

da sociedade capitalista, tecnológica e globalizada, com o objetivo de fortalecimento do Estado-Nação e de defesa dos interesses de mercado”. Esse entendimento econômico defende a necessidade de romper com as políticas macroeconômicas neoliberais.

Para Oliva (2010), a priorização de políticas sociais promovidas pelo neodesenvolvimentismo do governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) configurou-se em um dos eixos estruturadores do desenvolvimento econômico do Brasil nesse período. Nas palavras desse autor, foi uma “estratégia por meio da qual se conjugou, com enorme êxito, estabilidade econômica e crescimento acelerado, distribuição de renda e ampliação do mercado interno de consumo de massa, inclusão social e promoção da cidadania” (OLIVA, 2010, p. 14).

Mesmo com o reconhecimento de que o neoliberalismo não está superado, mas, como assevera Ramos (2012, p. 24), esse entra numa nova fase, a de um novo desenvolvimentismo. Nas palavras dessa autora:

Entra em uma nova fase em que se retoma a necessidade de dinamização da economia produtiva, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva e da ação do Estado no asseguramento de condições sociais necessárias à produção e ao controle das crises. O cenário de um novo desenvolvimentismoé ainda incerto, mas é neste que se encontram atualmente as políticas de expansão da educação tecnológica sustentada pelo Estado (RAMOS, 2012, p. 24).

Com a manutenção do partido dos trabalhadores na Presidência da República e do modelo neodesenvolvimentista o que percebemos foi a retomada da primazia do Estado em elaborar as

políticas sociais e economia com vistas ao desenvolvimento com justiça social” (FREITAS E SILVA, 2016, P. 75).

políticas para educação, embora tenha estendido suas diretrizes ao setor privado, “sinaliza um dos principais aspectos de práxis de novo modelo de desenvolvimento” (FREITAS E SILVA, 2016, p. 74).

Envolto a essas nuances que o Pronatec é constituído como o maior programa de educação profissional pós LDBEN 9.394/1996, tanto pelo volume de recursos aplicados quanto pela quantidade de matrículas. Criado no governo Dilma Rousseff (2011-2014) e sancionado pela Lei nº12.513/2011.

No âmbito do Estado ampliado de Gramsci (1987), a sociedade política nacional incorpora na Política de Educação Profissional concepções hegemônicas, baseadas nas competências; surge na LDBEN 9.394/1996, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1999), e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional (1999).

A importância da escola como aparato contra-hegemônico aos ideais capitalista é defendida por Gramsci (1991), que nos afirma:

[...] a escola é o instrumento para elaborar a hegemonia pelos trabalhadores, então, a escola deve ser disputada na direção de uma “escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre com equanimidade o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual (GRAMSCI, 1982, p. 118).

Essas políticas públicas voltadas à educação profissional tornaram-se elemento importante na dimensão política e ideológica servindo de estratégia da luta de classes; assim, a política do Estado vem garantindo a manutenção das relações de produção e divisão social do trabalho nessa fase de acumulação flexível do capital.

Para Gramsci (1987), hegemonia é uma visão de mundo a partir da qual se age e pensa, em outras palavras, “A ideologia abarca um conjunto de ideias que dão conta de explicar e projetar uma realidade, de pautar uma concepção de mundo para determinado sujeito, coletivo ou não” (GRAMSCI, 1987, p. 68).

A autonomia dos Estados capitalista é sempre relativa, pois essa relação, embora atenda em maior grau os interesses do bloco no poder, não se pode negar que a luta de classes acaba por tencionar o estado a contemplar, mesmo que em menor grau, alguns interesses das classes dominadas. Sob essa ótica, podemos entender a autonomia relativa, tanto do Estado nacional quanto do estado subnacional.

No caso do Estado nacional capitalista, sua autonomia relativa não o permite, por exemplo, executar uma política de financiamento da EPT integralmente voltada a ofertar cursos técnicos integrados ao ensino médio, isso porque, como lembra Kuenzer (2011), os empresários nacionais e os organismos internacionais consideram os cursos técnicos integrados ao ensino médio muito caros e demorados, recomendando assim o investimento em cursos mais curtos e mais baratos, com a participação da iniciativa privada na oferta desses cursos. O que se traduz na dominação da política de EPT brasileira pelo aparato hegemônico capitalista, atualmente executada, sobretudo por meio do Pronatec.

Contudo, Gramsci (1991, p. 33) assevera que a hegemonia não se traduz unicamente em uma questão de subordinação das classes dominadas ao grupo hegemônico; ao invés disso, leve em consideração os interesses do grupo subordinado pelo grupo hegemônico. Em certa medida, o grupo hegemônico chega a fazer sacrifícios de ordem econômica e corporativa, entretanto “nunca envolvem os aspectos essenciais do grupo hegemônico”, pois na

hegemonia estão presentes questões ético-políticas e econômicas (GRAMSCI, 1991, p. 33).

No caso dos estados subnacionais, esses não têm autonomia para escolher suas políticas de EPT com o financiamento do Pronatec. Pois esse programa tem regramento próprio e submete os estados a uma “política rígida” de indução à formação profissional. No caso do estado de MS, o Pronatec é responsável pelo financiamento de cerca de um terço dos cursos técnicos da REE/MS. Implica dizer que como o Pronatec prioriza a concomitância para financiamento dos cursos técnicos, a REE/MS absorve, também, todas as problemáticas discutidas para esse modelo de articulação da EPT com o ensino médio. Essas amarras jurídicas se traduzem também em dominação hegemônica.

No que concerne à autonomia do estado de MS com relação ao Pronatec, a descentralização dos recursos, assim como a liberdade relativa da gestão dos estados subnacionais para implementar o Pronatec vão desde a escolha dos cursos e municípios que serão contemplados, até a forma de pagamento das bolsas para professores e alunos. Esses são elementos importantes para se garantir a autonomia subnacional, pois é na proximidade da execução da política educacional que afloram as especificidades das quais o gestor precisa conhecer para destinar o recurso às escolas, alunos e corpo docente de forma mais efetiva e democrática.

Considerações finais

A pesquisa apresentou os resultados da política do Pronatec em Mato Grosso do Sul, focalizando a sua relação com o ingresso e permanência de alunos matriculados na modalidade da educação profissional e no ensino médio integrado no período de 2011 a

2015. Mostrou que o Pronatec, na REE/MS contribui para a fragilização tanto do ensino médio quanto da formação técnica, por priorizar os cursos na modalidade concomitante o que acarreta graves problemas de evasão e baixos índices de aprovação.

A EPT concomitante ao ensino médio não proporciona uma formação unilateral, como teoriza Gramsci, a qual permite conjugar conhecimentos gerais e, também, desenvolver habilidades para o trabalho. Essa formação propõe superar a histórica divisão social ente formar para o trabalho e formar para pensar, dirigir ou planejar. Esse tipo de formação se aproxima do que hoje acontece com os cursos técnicos integrados ao ensino médio, entretanto o que resta para a REE/MS é a priorização da concomitância ou os cursos pós-médio.

O Pronatec é previsto para ser desenvolvido em regime de colaboração entre a União e os entes federados, mediante a adesão dos demandantes ao programa, o que significa o cumprimento de todas as previsões legais. Por ser uma política de financiamento de livre adesão, os entes federados são induzidos a aderirem ao Programa para garantia de financiamento em suas redes de ensino. No estado de MS a adesão ao Pronatec garantiu o financiamento de cerca de um terço das vagas de EPT na REE/MS, no período de 2012 a 2015, o que induz o gestor a aceitar os moldes dessa política em troca do financiamento federal, para não ficar sem o recurso.

No caso da concomitância, a desconexão dos conteúdos entre o ensino médio e o técnico provoca, como vimos, dificuldades de aprendizado. Pois em muitos casos os alunos necessitam de conhecimento básico anterior para iniciar uma formação técnica com conteúdos específicos; além disso, a concomitância, quando realizada em instituições diferentes, como é o caso do CEPEF, não permite a articulação pedagógica, quanto aos dias de avaliação,

quantidades de avaliações em uma única semana, projetos e atividades em ambientes não escolares em contraturno, obrigaria o aluno a faltar na outra escola.

Por isso, consideramos o Pronatec como uma política de indução à educação profissional típica de estados capitalista. Essa ótica decorre de um modelo de Estado que a hegemonia da classe dominante se torna presente nas políticas públicas, pois quando a sociedade civil “elege” seus representantes, esses passam a compor a sociedade política da qual passa a dominar o aparato jurídico e coercitivo do estado. O que forma o estado ampliado teorizado por Gramsci.

Porém, como afirma o próprio Gramsci, a classe hegemônica não subordina completamente as classes dominadas, pois estão presentes na hegemonia pequenos interesses das classes dominadas. O que podemos traduzir, no caso do Pronatec, como o direito a profissionalização. Porém isso não mascara o viés dualista da proposta dessa política federal.

Referências

ANTUNES, R. **Mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital**. Revista Educação & Sociedade, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 335-351, 2004.

BRASIL. **Lei n.º 12.513/2011- de 26 de outubro de 2011**. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 14 mai 2015.

BRASIL. FNDE. **Resolução Nº 72, de 20 de dezembro DE 2011**. Altera a Resolução CD/FNDE nº 62, de 11 de novembro de 2011. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_

ato=00000072&seq_ato=000&vlr_ano=2011&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC. Acesso em: 05 Out. 2016.

BRASIL. FNDE. **Resolução Nº 23, DE 28 DE JUNHO DE 2012**. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000023&seq_ato=000&vlr_ano=2012&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC >>. Acesso em: 05 Out. 2016.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 15**, de 1º de junho de 1998. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: 1998.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 15**, de 1º de junho de 1998. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: 1998.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 16**, de 5 de outubro de 1999. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília: 1999.

BRESSER-PEREIRA, L. C. O Brasil e O Novo Desenvolvimentismo. Interesse Nacional. In: **Interesse Nacional** ano 04, n.13, abril/junho 2011. Disponível em: <[http:// http://interessenacional.uol.com.br/index.php/edicoes-revista/o-brasil-e-onovo-desenvolvimentismo/](http://http://interessenacional.uol.com.br/index.php/edicoes-revista/o-brasil-e-onovo-desenvolvimentismo/)>. Acesso em: 10 de janeiro de. 2017.

FREITAS, C. C. S. SILVA, M. S. P. O Plano de Desenvolvimento da Educação no contexto do novo desenvolvimentismo brasileiro. In: RBPAE – v. 32, n. 1, p. 069 – 088 jan./abr. 2016.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. **A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controverso**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, out. 2005.

GODOI, J. **A relação público-privado no ensino médio profissionalizante sob a luz da lei 12.513 de 2011 que institui o PRONATEC**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade da Região de Joinville, 2014. 137 f.

GRAMSCI, Antonio. **Cartas do cárcere**. 3. ed. Tradução de Noênio Spínola. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

KUENZER, A. Z.. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, D.; SANFELICE, J.L.; LOMBARDI, J.C. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. **EM e EP na produção flexível: a dualidade invertida**. Retratos da Escola. Brasília CNTE, vol. 5, n. 8, jan/jun, pp. 43-56, 2011.

MACHADO, L. R. S.; VELTEN, M. J. **Cooperação e colaboração federativas na educação profissional e tecnológica**. Educ. Soc., Campinas, v. 34, p. 1113-1133, 2013. Disponível em: Acesso em: 24 nov. 2015.

MARX, Karl. **O Capital**, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, Livro I, vol. 1. 1971.

MORAIS, Lecio; SAAD-FILHO, Alfredo. Da economia política à política econômica: o novo-desenvolvimentismo e o governo Lula. **Revista de Economia Política**. [online]. 2011, vol.31, n.4, pp. 507-527. ISSN 0101-3157.

MOURA, D. H. Educação Básica e Profissional no PNE (2014-2024): avanços e contradições. In.: **Revista Retratos da Escola, Brasília**, v. 8, n. 15, p. 353-368, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4986>. Acessado em 16 de dezembro de 2016.

OLIVA, Aloízio Mercadante. **As bases do novo desenvolvimentismo: análise do governo Lula**. Tese (Doutorado em Ciências Econômicas) Universidade Estadual de Campinas, 2010. 536f.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo**. Rio de Janeiro: Graal, 1980.

RAMOS, Marise N. **Possibilidades e Desafios na Organização do Currículo Integrado**. In: RAMOS, Marise N.; FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições**. São Paulo: Cortez, 2012, p. 106-127.

SAVIANI, Dermeval. **Plano Nacional de Educação, a questão federativa e os municípios: o regime de colaboração e as perspectivas da educação brasileira**. In: **Fórum Internacional de Educação da Região Metropolitana de Campinas, 6º, 2011, Campinas, SP**. Disponível em: <http://www.6forumrmc.org.br/files/programacao/Dermeval_Saviani.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2017.

SISCÚ, João; PAULA, Luiz Fernando de; MICHEL, Renalt. **Por que novodesenvolvimentismo?**. *Revista de Economia Política* [online]. 2007, vol.27, n.4, pp. 507-524. ISSN 0101-3157.

Entrevistas

ENTREVISTA. Gestor 1. Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul. Entrevista realizada em 29 de setembro de 2016.

ENTREVISTA. Gestor 2. Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul. Entrevista realizada em 29 de setembro de 2016.

ENTREVISTA. Gestor 3. Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul. Entrevista realizada em 30 de setembro de 2016.

ENTREVISTA. Gestor 4. Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul. Entrevista realizada em 7 de outubro de 2016.

Recebido em: 04.07.2017

Aceito em: 12.09.2018

A transição de estudante a professor universitário

NADIANE FELDKERCHER

Doutora em Educação. Apoio: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. E-mail: nadianef@gmail.Com

RESUMO

No momento em que se tornam docentes universitários muitos doutores, pela primeira vez, enxergam-se como professores, iniciando, nesse mesmo momento, seus processos de construção da identidade docente. Este trabalho buscou investigar o processo de transição de estudante a professor universitário, dentro da perspectiva da iniciação à docência. Ainda, analisamos a sequência formativa desses docentes, as sensações do trânsito entre a condição de estudante e a de professor e alguns desafios da iniciação à docência. A pesquisa, de abordagem qualitativa, teve como contexto a Universidade Federal de Pelotas. A coleta de dados foi feita através de observações de aulas e de entrevistas com seis professores. Eles tinham até 32 anos, possuíam até 2 anos e 7 meses de experiência docente, não possuíam formação pedagógica e eram recém-doutores que, após cursar, sequencialmente seus estudos de graduação e pós-graduação, ingressaram na docência superior. Os dados, trabalhados através da análise de conteúdo, foram interpretados e discutidos a partir de teorias sobre docência universitária, identidade docente e iniciação à docência. Observamos que a transição identitária de sses sujeitos exige aprendizagens, superação de tensões, enfrentamento das inseguranças e equilíbrio pessoal e profissional. Identificamos que eles resgatam suas experiências estudantis para fazerem-se professores. A construção de suas identidades docentes se constitui também pelo trânsito de ida e volta entre suas condições de professor e de aluno. Por ainda estarem nesse processo transitório, mesclam suas identidades de estudante e de professor. Eles estão no início de carreira e é nela que vão construindo suas novas identidades, suas identidades docentes.

Palavras-chave: Formação docente. Iniciação à docência. Transição de estudante a professor. Identidade docente.

The transition from student to professor

ABSTRACT

When doctors become professors for the first time, many of them see themselves as professors from the beginning, and at the same time the process of creation of their teaching identity starts. This work sought to investigate the transition process from student to professor, from the perspective of teaching initiation. Also, it was analyzed the formative sequence of these professors, the transition feelings between the condition of student and professor and some challenges of teaching initiation. The qualitative research had as source the Federal University of Pelotas. The data was collected through class observation and interviews with six professors who are aged 32 or less, had at most 2 years and 7 months of teaching experience, and had not taken a teaching course. They were recent doctors that started their university teaching career after finishing graduation and post-graduation courses. The data analyzed were interpreted and discussed based on the theories about higher education, university teaching, and teaching initiation. It was observed that the identity transition of these subjects requires learning, overcoming tensions, coping with insecurities and personal and professional balance. We have identified that they redeem their student experiences to become professors. The construction of their teaching identities is also constituted by the round trip between their conditions of professor and student. Because they are still in this transitory process, they merge their identities as student and professor in the beginning of their career, building their new identities, their teaching identities.

Keywords: Teacher training. Teaching initiation. Transition from student to professor. Teaching identity.

La transición de estudiante a profesor universitario

RESUMEN

En el momento en que se convierten en docentes universitarios muchos doctores, por primera vez, se ven como profesores, iniciando en ese mismo

momento sus procesos de construcción de la identidad docente. Este trabajo buscó investigar el proceso de transición de estudiante a profesor universitario, dentro de la perspectiva de la iniciación a la docencia. También analizamos la secuencia formativa de esos docentes, las sensaciones del tránsito entre la condición de estudiante y la de profesor y algunos desafíos de la iniciación a la docencia. La investigación, de abordaje cualitativo, tuvo como contexto la Universidad Federal de Pelotas. La recolección de datos fue hecha a través de observaciones de clases y de entrevistas con seis profesores. Los alumnos de hasta 32 años, tenían hasta 2 años y 7 meses de experiencia docente, no poseían formación pedagógica y eran recién doctores que, después de cursar, secuencialmente sus estudios de graduación y postgrado, ingresaron en la docencia superior. Los datos, trabajados a través del análisis de contenido, fueron interpretados y discutidos a partir de teorías sobre docencia universitaria, identidad docente e iniciación a la docencia. Observamos que la transición identitaria de esos sujetos exige aprendizajes, superación de tensiones, enfrentamiento de las inseguridades y equilibrio personal y profesional. Identificamos que ellos rescatan sus experiencias estudiantiles para hacerse profesores. La construcción de sus identidades docentes se constituye también por el tránsito de ida y vuelta entre sus condiciones de profesor y de alumno. Por todavía estar en ese proceso transitorio, mezclan sus identidades de estudiante y de profesor. Ellos están al principio de su carrera y es en ella que van construyendo sus nuevas identidades, sus identidades docentes.

Palabras clave: Formación docente. Iniciación a la docencia. Transición de estudiante a profesor. Identidad docente.

Palavras iniciais

Cursar sequencialmente cursos de graduação, mestrado e doutorado e em seguida ingressar na docência universitária é uma realidade possível. No momento em que se tornam docentes universitários muitos doutores, pela primeira vez, enxergam-se como professores, iniciando, nesse mesmo momento, seus processos

de construção da identidade docente. Até então muitos deles frequentavam a universidade, porém com outro papel, o de discente. Ao iniciarem a docência, esses profissionais ingressam simultaneamente em um mundo conhecido e desconhecido (MARCELO GARCÍA, 1999): conhecido porque já o frequentaram como alunos e desconhecido porque agora o inauguram na condição de docentes. Esses jovens professores que ingressam na carreira docente estavam durante um período de tempo significativo (por considerar o período de tempo da graduação comado ao tempo do mestrado e doutorado) e recente na condição de estudantes.

A passagem da condição de estudante para a de professor ocorre praticamente de um dia para o outro. Essa transição, porém, não será livre de turbulências, pois, como destaca Feldkercher (2014, p. 96), “antes [eles] tinham como principal objetivo aprender, agora precisam se esforçar para cumprir a sua principal função que é a de ensinar”. Podemos adicionar, também, que antes, em seus cursos de mestrado e doutorado, dedicavam-se à pesquisa, desenvolvendo conhecimentos e saberes referentes ao pesquisar. Agora, como professores, necessitam desenvolver conhecimentos e saberes referentes ao ensinar.

Esse recém-estudante e agora professor universitário sente-se professor? Ele se identifica mais com o ser aluno ou com o ser professor? Quais são os conflitos identitários que ocorrem nessa transição? Estes foram alguns dos questionamentos que moveram este estudo.

A partir da perspectiva da iniciação à docência, o objetivo deste estudo foi investigar o processo de transição de estudante a professor universitário¹. A partir desse objetivo geral, como objeti-

¹ Este estudo faz parte da pesquisa de doutorado desenvolvida pela autora, com o financiamento da CAPES.

vos específicos tivemos os de analisar a sequência formativa desses docentes, analisar as sensações do trânsito entre a condição de estudante e a condição de professor e, analisar alguns dos desafios da iniciação à docência.

A pesquisa, de abordagem qualitativa e com um caráter exploratório e descritivo, foi desenvolvida no contexto da Universidade Federal de Pelotas e teve seis professores como colaboradores, pertencentes a distintas áreas do conhecimento (Ciências Agrárias, Ciências Exatas e da Terra, Ciências da Saúde e Engenharias). Os critérios de inclusão dos colaboradores da pesquisa foram: 1. não possuir curso: de nível médio na modalidade Normal, de licenciatura, de formação pedagógica; 2. ter menos de três anos de experiência docente; 3. ter iniciado a graduação em ou a partir do ano de 1997; e 4. não possuir há mais de 3 anos o título de doutor. Assim, os professores participantes da pesquisa tinham até 32 anos de idade, possuíam até 2 anos e 7 meses de experiência docente, não possuíam formação pedagógica e eram recém-doutores que, após cursar, sequencialmente seus estudos de graduação e pós-graduação, ingressaram na docência superior. Eles foram identificados com os seguintes nomes fictícios, respeitando o gênero: André, Caio, Fabiana, Guilherme, Laura e Rafaela.

A coleta de dados foi feita através de observações de aulas (totalizando 119 horas-aulas observadas) e de entrevistas individuais com cada um dos professores (totalizando 6 horas e 40 minutos de gravação). Nas observações buscaram-se elementos da atuação docente desses professores que caracterizassem a transição identitária que vivenciavam. Nas entrevistas deu-se espaço para que os professores narrassem e descrevessem esse processo de constituição identitária.

Os dados coletados foram trabalhados através da análise de conteúdo (BARDIN, 2004), perpassando a pré-análise, a exploração do material, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

O processo de constituição identitária docente

Nossos questionamentos em torno do trânsito identitário vivenciado por recém doutores em início da carreira docente e de suas identificações com a docência podem ser pensados a partir de alguns apontamentos feitos por Shulman (2005). O autor traz uma possibilidade de reflexão ao ponderar que os aprendizes que se tornam professores transitam no sentido ida e volta. Isso significa que o então professor terá que voltar a ser aprendiz para ser um professor. Esse é o movimento pelo qual passa todo aquele que deseja continuar aprendendo. Ao mencionar que o “trânsito entre a condição de aluno e a de professor não é em um só sentido”, Shulman (2005, p. 17) traz a ideia de que qualquer professor precisa aprender, atualizar seus conhecimentos, tornar-se aprendiz para, assim, estar mais preparado para ensinar seus alunos.

Sobre aqueles que estão aprendendo a ensinar, Shulman (2005) avalia que seus

processos de desenvolvimento de estudantes a professores, desde um estado de perícia como aprendizes até seu noviciado como professores, revela e ilumina os complexos corpos de conhecimentos e habilidades que se necessitam para ser um professor competente. O resultado é que o erro, o êxito e o refinamento – em uma palavra, o desenvolvimento do conhecimento do professor – são observados privilegiadamente e a câmera lenta (p. 6).

O autor aponta para o processo de desenvolvimento profissional do professor, que é um processo e, portanto, é gradual. As expressões perícia, observação, câmera lenta utilizadas podem caracterizar as condições de início de carreira do professor que paulatinamente aprende a docência.

Marcelo García (1999), por sua vez, argumenta que o professor sofre mudanças ao passar de estudante a professor principiante e que essas mudanças “sucedem-se através de uma série de estádios e transições [...]. O que leva à mudança são, fundamentalmente, fatores de maturação do indivíduo e fatores interativos entre as características pessoais e a estimulação que recebem do meio” (p. 113-114). O autor enfatiza que a transição de estudante a professor é gradual e adiciona que a constituição identitária do profissional professor relaciona-se também com sua dimensão pessoal e com seu contexto profissional.

Sobre essa dimensão pessoal e profissional que perpassa a constituição docente Nóvoa (1995, p. 33) pondera:

no professor, não é possível separar as dimensões pessoais e profissionais; a forma como cada um vive a profissão de professor é tão (ou mais) importante do que as técnicas que aplica ou os conhecimentos que transmite; os professores constroem a sua identidade por referência a saberes (práticos e teóricos), mas também por adesão a um conjunto de valores etc.

O autor adiciona que “a identidade que cada um de nós constrói como educador baseia-se num equilíbrio único entre as características pessoais e os percursos profissionais” (p. 33) Através de Nóvoa (1995) entendemos que o professor, a partir da sua singular vivência da profissão, tem sua identidade profissional construída tanto por saberes teóricos e práticos – relacionados a dimensão profissional – quanto por aquilo que se é e se valoriza – relacionados a dimensão pessoal.

Ainda, Nóvoa (1995) argumenta que o processo identitário dos professores perpassa o que ele denomina de triplo “AAA”. Para o autor o primeiro A é referente à adesão “porque ser professor

implica sempre a adesão a princípios e valores” (p. 34). O segundo A é referente à ação porque o professor escolhe “melhores maneiras de agir”, jogando entre “decisões de foro profissional e do foro pessoal” (p. 34). E, o terceiro A é referente à autoconsciência “porque em última análise tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo a sua própria ação” (p. 34). No início da carreira docente é possível que todas as dimensões desse triplo AAA sejam vivenciadas de maneira intensa pelos professores iniciantes, contribuindo para que eles, processualmente, constituam-se como professores.

Logo após mencionar esse triplo AAA, Nóvoa (1995, p. 34) aponta que o processo identitário dos professores é “um lugar de lutas e conflitos” e “é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão”. Se é um espaço de lutas, é também um espaço de conquistas e frustrações. Se é um espaço de conflitos, é um espaço de enfrentamentos. Assim, a constituição da identidade docente é um processo; a identidade docente é adquirida e desenvolvida gradualmente por cada sujeito que se insere nas atividades de ensino.

A partir dessas compreensões referentes ao processo identitário docente e a partir do entendimento de que os recém doutores que ingressam pela primeira vez na carreira docente vivenciam uma transição identitária – que perpassa a transição da condição de estudante e/ou pesquisador para a condição de professor – é que desenvolvemos o estudo aqui apresentado.

A transição identitária entre a condição de estudante e a de professor

Cursar sequencialmente os estudos de graduação, mestrado e doutorado e logo ingressar na docência superior representa um movimento de troca de papéis do sujeito que estava estudante na

universidade e passa a ser docente. Posteriormente ao curso de doutorado, a docência foi o primeiro emprego dos seis professores pesquisados. Alguns deles, durante seus estudos desenvolveram algumas atividades profissionais de maneira pontual, como, por exemplo, de consultoria ou atendimento preciso de um caso.

Chama a atenção que quatro professores relataram que tiveram que concluir seus cursos (de doutorado ou pós-doutorado) para assumir a docência – o que pode significar um aligeiramento em suas formações. Eles, nas palavras de Pimenta e Anastasiou (2002, p. 104), “dormem profissionais e pesquisadores e acordam professores!”. Em suas falas percebemos que o vir a ser professor é algo que se dá sequencialmente, é resultado de uma “escadinha” (Guilherme) ou de “um curso depois do outro” (André). Pelo relato de suas trajetórias, que seus cursos de doutorado os levaram “automaticamente” ao ingresso na docência universitária. Esse movimento não ocorre somente com esses recém-doutores, esse fato é amplo e recentemente tem tomado consistência devido, entre outras razões, à ampliação do número de vagas de docentes do ensino superior e a uma maior disponibilidade de doutores no mercado de trabalho.

Os recém-doutores que ingressam na carreira docente podem configurar um novo perfil de professor universitário (FELDKERCHER, 2015). Já não são mais os profissionais reconhecidos em suas áreas de atuação, com anos de experiência profissional e com um notório saber que são convidados a ingressar na docência superior. Em consonância com essa ideia, Feldkercher; Zanchet e Souza (2014) constatam que são cada vez mais jovens os professores que ingressam na carreira docente universitária, que eles possuem uma expressiva titulação, porém apresentam uma base fraca de conhecimentos referentes ao ensino.

Esses profissionais que ingressam na docência superior assumem repentinamente o papel docente, contudo a constituição de suas identidades docentes é um processo – o trânsito de sua condição de estudantes para a condição de professores é um processo. O “trânsito” nesse contexto representa o movimento, a passagem, o trajeto, o caminhar, o ir e voltar entre essas duas condições. O voltar para a condição discente ou relembra-la pode trazer elementos para que o então professor pense-se e constitua-se como tal (apesar de esse não ser um processo formativo tradicional ou o único constitutivo da docência). Vale ressaltar que compreendemos que essa transição não tem uma duração determinada, ela é um processo que difere de sujeito para sujeito. Portanto as análises aqui apresentadas pretendem descrever e avaliar algumas das vivências referentes a esse trânsito que foram relatadas pelos entrevistados.

Sobre esse trânsito de estudante de doutorado a professor universitário alguns dos entrevistados destacaram:

Eu era aluna e tinha um professor que mandava em mim, entre aspas, a quem eu obedecia. E aí, de repente, eu sou a professora que tem os alunos sob meu controle. [...] Eu sempre era a aluna do professor tal. Hoje eu sou a professora Fabiana, a professora da disciplina tal [...]. Você sair de um papel e ir pra outro papel, eu acho que ainda estou no processo disso. [...] A transição é meio traumática [...] (Fabiana).

É uma transição estranha, né? A gente sair do banco do aluno para passar para professor assim em questão de pouquíssimo tempo. Apesar de fazer pós-graduação eu ainda era aluna de pós-graduação [...]. Meu primeiro semestre foi bastante estranho, no sentido de estabelecer a minha posição [...] em relação a tudo: às avaliações, às provas, o jeito como os alunos falavam comigo [...]. Agora acho que estou mais segura dentro do meu papel (Laura).

O que eu sinto é que a gente cai, por exemplo, eu caí como professor [...] Porque como doutor [...] no Brasil [...] tem poucos centros de pesquisa. Então,

no final das contas, acabo indo para professor [...]. Preparei-me para ser um pesquisador e fui assimilado pela universidade (Guilherme).

De uma hora para outra eu me tornei professor (Caio).

Esses professores definem esse trânsito tanto como dramático (“traumático”, “estranho”) quanto repentino (“de repente”, “em pouquíssimo tempos”, “cai”, “de uma hora para outra”). Apesar de não serem confortáveis, essas sensações mostram-se recorrentes entre os profissionais que ingressam na carreira docente. Flores (2009) aponta que a maioria dos estudos sobre os professores iniciantes destaca que a transição de aluno a professor é considerada brusca e, muitas vezes, dramática, devido, entre outros, à forma repentina com que eles assumem todas as responsabilidades docentes.

Como sinalizaram Fabiana e Laura, elas “sempre foram alunas”, nunca vivenciaram a docência por completo, nunca assumiram todas as responsabilidades dessa função, nunca haviam “se preparado” para a docência. Enquanto alunas elas tinham atividades a cumprir e eram orientadas por um professor. Agora, como professoras, precisam desenvolver outras atividades, distintas das que desenvolviam, e não possuem mais à sua volta seus orientadores. Agora são elas que devem orientar seus alunos; na função de professoras universitárias precisam desenvolver atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão por conta própria. Sobre essa questão, Bozu (2010) pondera que a iniciação à docência é configurada pela transição da vida de estudante à vida mais exigente do trabalho. As novas responsabilidades que o professor deve assumir podem gerar um clima de tensão para os profissionais que se iniciam na docência e, por isso, configurar-se em um “choque com a realidade” (BOZU, 2010).

Quando assumem a docência na universidade os ex-alunos enfrentam desafios referentes a aspectos burocráticos e às deman-

das que envolvem a função docente. Por exemplo, uma professora destacou:

a grande dificuldade [...] é se adaptar ao contexto da instituição como um todo, fazer coisas que a gente não fazia, participar de comissões, participar efetivamente de reunião de departamento, não ficar só ouvindo (Laura).

Outros professores relataram que levaram um tempo para conhecer e compreender a organização do trabalho docente, que envolve desde nomenclaturas até encaminhamento de projetos, por exemplo. Como tudo é novo, tudo é desconhecido para quem ingressa na docência e inicialmente esses aspectos podem perturbar os novos professores. Referente a essa dificuldade, lembramos de alguns estudos realizados com professores universitários iniciantes. Marcelo García (2009) chama a atenção para a quantidade de tarefas assumidas pelos professores iniciantes que instantaneamente são responsabilizados pelas mesmas atividades que os professores mais experientes. Mayor Ruiz e Sánchez Moreno (2000) lembram que as tarefas que são características do professor universitário se enfatizam quando falamos do professor iniciante, que assume uma condição peculiar em relação aos demais docentes. Já Bozu (2010) argumenta que é nos primeiros anos de experiência docente que os professores formam e consolidam a maior parte de seus hábitos e conhecimentos profissionais. Todas essas teorias desenham um início de carreira bastante agitado, com muitas aprendizagens e desestabilizações, o que requereria um tratamento diferenciado a esses professores. Seria interessante e positivo se nos primeiros anos de docência o professor tivesse a oportunidade de se dedicar à sua aprendizagem da docência.

Ainda, quando esses ex-estudantes assumem a docência, instala-se um movimento de construção de uma identidade docente.

Como Nóvoa (1995), entendemos que a identidade não é algo dado, ela é construída pela maneira de ser e de estar na profissão, através de lutas e conflitos. Por isso o autor fala em processo identitário, compreendendo-o como um movimento. Fabiana e Laura sinalizam seus processos identitários, argumentando que estão em processo de construírem-se como professoras, de perceberem-se como professoras. Conforme aponta Nóvoa (1995), nos seus processos identitários essas professoras estão vivenciando a “adesão” à profissão, na qual incorporam princípios e valores do ser professor.

Guilherme destacou outro aspecto desse processo de transição de estudante de doutorado para a função docente. Ele reconheceu que se formou pesquisador e “caiu” professor. Com isso vemos que ele diz que não possui formação para a docência e sim para a pesquisa. De outras maneiras os demais professores também apontaram que não possuíam formação para o ensino. Guilherme indicou que devido ao fato de os doutores terem um campo de atuação muito restrito, muitos deles acabam ingressando na docência superior. De modo similar ao que é destacado pelo professor, Cunha (2011), ao discorrer sobre a iniciação à docência, pondera que muitos doutores ingressam na docência universitária com a pretensão de fazer pesquisa. Como na universidade desenvolvem-se atividades de ensino, extensão e pesquisa e, normalmente, os processos seletivos para a docência têm como requisito a titulação de doutor, os doutores veem na universidade um campo de atuação para a pesquisa.

Apesar de serem doutores constatamos que alguns professores encontraram determinadas dificuldades para seguir desenvolvendo a pesquisa. Por exemplo, Guilherme contou:

você é novo e tem o lado do desafio [...] Desafio porque a maioria dos professores novos não são professores, são pesquisadores [...]. Tem desafio

sempre, porque ele vai tentar desenvolver uma pesquisa, vai tentar ser bolsista de produtividade do CNPQ, vai tentar ter um grupo de pesquisa [...] (Guilherme).

Esses desafios estão vinculados ao processo de “sobrevivência” (HUBERMAN, 1992) da entrada na carreira. Pelo fato de serem novos esses professores não têm um currículo ou uma trajetória profissional que possa ser equiparada aos currículos e trajetórias de alguns de seus colegas de profissão mais experientes. Assim, eles encontram limitações para terem seus projetos de pesquisa aprovados e financiados por órgãos de fomento, de ingressarem como professores de programas de pós-graduação, entre outros. Limitações como essas também foram apontadas pela professora Laura e pelo professor Caio. Além do mais, na fala de Guilherme percebemos o descompasso entre o ser professor e o ser pesquisador: mesmo sendo um pesquisador, na condição de professor ele tem dificuldades para desenvolver a pesquisa. Mayor Ruiz (2001) sinaliza algo semelhante ao que é vivenciado por esses professores. Ela aponta uma discrepância entre as tarefas dos professores iniciantes e dos professores experientes: os iniciantes estão mais propensos a colaborar com atividades de ensino e os experientes participam de atividades de pesquisa com outros companheiros. Isso nos leva a crer que também nas atividades da pesquisa esses profissionais terão que reiniciar-se.

Esses últimos dados apresentados visualizamos algumas contradições da docência na universidade: 1. a própria universidade forma ou “prepara” (conforme LDB) seus professores (em nível de mestrado ou doutorado), porém pedagogicamente não os forma; 2. os doutores/pesquisadores que ingressam na docência enfrentam dificuldades para trabalhar em pesquisa ou serem “reconhecidos” como pesquisadores. Diferentes estudiosos da pedagogia univer-

sitária (como Mayor Ruiz e Sánchez Moreno, 2000; Zabalza, 2004; Cunha e Zanchet, 2010) questionam esse tensionamento da formação para a pesquisa e do ingresso na docência universitária. Ao desenvolverem um estudo sobre a formação de docentes universitários, mais especificamente sobre os iniciantes de uma universidade espanhola, Mayor Ruiz e Sánchez Moreno (2000) questionam se a investigação é o único campo no qual o professor universitário deve se formar e o porquê de não existir formação pedagógica do professor universitário. Da mesma forma, Cunha e Zanchet (2010, p. 194), quando fazem uma análise das tendências internacionais das pesquisas sobre os docentes iniciantes, indicam que, em geral, acredita-se que a pesquisa faz melhores professores “porque os ajuda a pensar, a duvidar, a compreender, e essas são qualidades importantes na docência. Em contrapartida não podemos tomar como ‘verdade’ absoluta que um pesquisador qualificado será um bom professor”. Ao ingressarem na docência superior, os pesquisadores não enfrentam somente desafios referentes ao exercício da docência; agora como professores – e não mais como bolsistas ou estudantes – enfrentam também limitações para o desenvolvimento da pesquisa, pois como são iniciantes, muitas vezes não estão preparados para “competir” nesse nem tão novo contexto.

No que se refere aos primeiros momentos do ser professor ou às primeiras vivências como docentes, os entrevistados contaram e demonstraram os seguintes sentimentos:

Eu tinha medo de eu não conseguir colocar para eles que eu sou a professora, eles são os alunos (Fabiana).

Na primeira aula eu estava nervoso, com medo. A minha preocupação era como os alunos iam me receber, como iam olhar para mim: Ele é novo! O que ele quer? O que ele quer dizer? Eu estava meio inseguro quanto a isso (André).

[Por ser uma professora jovem e iniciante] senti uma ansiedade pelo desconhecido, porque eu não era dessa instituição, [...] não conhecia ninguém aqui. [...] Também foi uma dificuldade de ter vindo pra Pelotas, eu morei sozinha durante um ano, foi uma experiência nova pra mim [...] Mas agora já tá tudo mais dominado (Rafaela).

[Na primeira aula eu] estava bem nervoso [...]. É uma situação totalmente diferente. Agora é tudo comigo, a disciplina é comigo e o negócio tem que ser bem feito, com gente que eu nunca vi na vida, não conheço. Aí pensei: 'bom, tô nervoso e pra acabar o nervosismo tem que começar a coisa'. Então fui lá, respirei fundo e tentei soltar a melhor aula possível. E até que tive uma resposta legal (Caio).

Notamos que as experiências iniciais de ensino desses professores foram marcadas pelo medo, nervosismo e ansiedade provindos de distintas ordens: da insegurança ante seu novo papel, do acolhimento por parte dos alunos, da nova vida (cidade, instituição, amigos, colegas), das novas responsabilidades profissionais. Ao estudarem os professores universitários iniciantes, Mayor Ruiz e Sánchez Moreno (2000), Mayor Ruiz (2009), Bozu (2010), Neves et al. (2014), Zanchet et al. (2014) entre outros, também identificaram nesses sujeitos e em suas práticas inseguranças, incertezas, preocupações e angústias, muito delas originado pelo fato de serem inexperientes e iniciantes na função assumida.

Através da fala dos entrevistados percebemos que o ingresso na sala de aula como professor gera tensões a esses profissionais; eles perceberam que assumiram outras responsabilidades: necessitam desenvolver a aula, planejar, ensinar, instigar as aprendizagens dos alunos, avaliar... Assumir a docência para esses recém-estudantes significa trabalhar e estar à frente de atividades até então não desenvolvidas ou, como destacou André, “a condição de professor é diferente da de aluno que não lida, não trabalha com certas coisas”. Semelhantemente a isso, Zabalza (2004, p. 191) aponta que a

experiência docente é muito diferente da experiência de estudante, agora “estamos ‘no outro lado da trincheira’, ou seja, podemos observar como nossos estudantes vão construindo seus conhecimentos, como os processos que uns seguem são muito diferentes dos que outros seguem”. Certamente o mudar “de lado da trincheira” requer mobilização e aprendizagens.

Em sua fala Rafaela destacou que a sua transição de estudante a professora trouxe-lhe outras transições, tanto para sua vida profissional quanto pessoal. A sua iniciação à docência foi marcada pela ansiedade, não somente referente ao seu contexto profissional, mas pelo desconhecido em todos os aspectos de sua vida, de sua nova vida. Posso generalizar essa manifestação de Rafaela para os demais professores entrevistados, pois todos passaram por mudanças semelhantes em suas vidas quando assumiram a docência. Somente André era ex-aluno da Universidade e natural da cidade na qual assumiu a docência. Porém, ele destacou “Sempre estive na Instituição, mas em outra Faculdade/Departamento e numa condição diferente: de aluno”. Portanto, inclusive André, quando iniciou a docência na UFPel, como os outros 5 professores, teve que ambientar-se ao novo local de trabalho, conhecer a estrutura, os colegas professores e a organização do trabalho. Possivelmente para os demais 5 professores o início de carreira tenha implicando em maiores desafios: mudar de cidade, buscar um lugar para viver, viver longe da família e amigos, fazer novas amizades, entre outros. Foram muitas as situações em que esses professores vivenciaram o novo. Possivelmente a partir desse entendimento que Flores (2009), ao discutir os primeiros anos da docência e a transição de estudantes a professor, aponta que tanto os fatores de natureza biográfica quanto os de natureza contextual convergem para criar uma dinâmica de construção identitária. Semelhante a isso, Isaia;

Maciel e Bolzan (2010, p. 9), ao discorrerem sobre a entrada na docência universitária, indicam que “essa opção profissional, muitas vezes, redimensiona a vida pessoal e estabelece uma nova pauta que abarca diferentes demandas”. O início da docência, para os professores pesquisados, envolveu-os em suas totalidades de ser humano, envolveu seus saberes, seus fazeres, suas formas de ser e também suas formas de conviver.

Muitos dos professores demonstraram a preocupação de serem aceitos por seus alunos. Para eles mesmos é uma novidade reconhecerem-se como professores pois estão transitando para a condição docente, estão construindo-se como professores. Ainda estar nessa transição de identidade também lhes causa inseguranças quanto à aceitação por parte dos alunos.

Por outro lado, essa aceitação ou não do professor iniciante pelos alunos pode ser algo que nem perpassa a atenção dos estudantes. Os próprios entrevistados relataram:

realmente os alunos sabem que eu sou a professora. Acho que eles sabiam antes de mim [risos] Era uma coisa minha. Acho que eles sabiam que eu era a professora, mas eu não estava entendendo bem aquela situação (Fabiana).

eu acho que mais o professor se percebe como jovem do que o aluno o percebe [...] O aluno, ainda mais agora com o projeto REUNI, está acostumado com o professor novo em sala de aula (Guilherme).

as alunas respeitam pelo fato de eu ser professor, por ter passado por várias coisas que elas ainda não passaram (André).

O que os professores sinalizam é que, muitas vezes, eles mesmos não notam que para os seus alunos eles já são professores. Pelo que contaram vemos que essa constituição da docência, esse reconhecer-se como professor, é um processo particular, que não afeta o reconhecimento que os alunos possuem sobre eles. Essa

preocupação é interna a alguns profissionais que estão transitando da condição discente para a condição docente. Essa transição, segundo Marcelo García (1999), envolve dúvidas, tensões e a aquisição de novos conhecimentos e competências e, portanto a luta para o estabelecimento da sua própria identidade pessoal e profissional.

Pareceu-nos, ainda, através das entrevistas, que alguns dos recém-doutores assumiram a docência com mais segurança do que outros. Por exemplo, Guilherme contou: “já cheguei na sala de aula dando aula diretamente” e Laura expressou: “eu acho que é mais uma questão de postura mesmo”. Esses professores fixaram-se em suas condutas, em seus comportamentos, em suas posturas e neles criaram confiança para ingressar em sala de aula como professores. Esses dois professores revelaram menos angústias que os demais em relação à sua iniciação à docência – fato que talvez esteja relacionado à suas personalidades, maturidade e ao desenvolvimento da confiança quanto aos seus fazeres docentes.

Uma das professoras entrevistadas expressou mais detalhadamente seus desafios e dificuldades do início da carreira. Por exemplo, ela relatou:

Eu cheguei e me vi regente de duas disciplinas. Eu nem sabia o que era regente de disciplina. [...] Eu falei ‘mas o que é isso? [...] Ah é tipo chefe da disciplina. [...] O meu orientador era chefe da disciplina, mas ele nunca me falou o que um chefe de disciplina faz e eu nunca perguntei para ele. [...] Quando eu cheguei foi um professor da área que me orientou. A disciplina, o conteúdo não foi um choque para mim. É bem o que eu faço, é bem o que eu gosto, bem o que eu já fazia. [...] O professor, que era até então responsável pela disciplina, me deixou muito à vontade para fazer do jeito que eu quisesse, do meu jeito de dar aula, seguindo a ementa. [...] No começo foi difícil até para preparar a aula. [...] Eu dei uns tropeços, mas depois eu fui me fortalecendo com minha vivência como professora na sala de aula (Fabiana).

Além de ser uma professora iniciante ela era nova na instituição, na cidade. Assim, seu estilo de vida também era novo. Sua iniciação à docência foi marcada pela novidade, pelo desconhecido, por estranhamentos, por explorações e descobertas em vários sentidos. Esse desconhecido revelou-se inclusive na denominação de seu novo cargo: “regente de disciplina”. Na sua fala é possível identificar que ela buscou referências de ser professor no seu orientador, que até pouco tempo orientava suas aprendizagens e dúvidas. Assim, como pondera Flores (2009), percebemos que nos primeiros anos de docência Fabiana se viu confrontada com uma diversidade de experiências de aprendizagem, pois teve que assumir um novo papel institucional, em um novo contexto profissional.

Ainda na fala de Fabiana identificamos que o domínio do conteúdo a ser ensinado por ela não lhe trouxe dificuldades, visto que esse foi o tema de pesquisa em sua pós-graduação. No início da carreira o desafio da professora foi como trabalhar o conteúdo com os alunos, como ensiná-lo, como organizar as suas aulas. Fabiana percebeu que saber é distinto de ensinar – o que é uma constatação comum aos professores que iniciam a docência. Aproximamos esse sentimento de Fabiana às teorizações de Shulman (2004), que distingue conhecimento do conteúdo e conhecimento pedagógico do conteúdo. Para o autor o primeiro refere-se ao domínio de conceitos, a definições e ao entendimento da estrutura do conteúdo; e o segundo diz respeito ao conteúdo a ser ensinado, à sua ensinabilidade, à forma de representá-lo e formulá-lo. Fabiana disse que conhecia o conteúdo, mas reconheceu que não estava preparada para ensinar o que conhecia, por isso sentiu dificuldades, ou por isso “tropeçou”. O tropeço apontado por ela pode ser usado como uma metáfora para a compreensão do seu início da carreira: ela quase “caiu” e a partir de seus próprios desequilíbrios está aprendendo

a fazer, está conseguindo “manter-se em pé”, está encontrando o equilíbrio necessário para desenvolver suas aulas.

Com isso não defendemos que a formação docente deva se dar na própria prática ou a partir da experiência. Sinalizamos que, devido à ausência de uma formação docente prévia ao seu ingresso na carreira, Fabiana, a partir de suas próprias condições, a partir dos seus tropeços, busca a sua maneira de ser professora. E isso não significa que esse processo não seja desenvolvido em meio a traumas e consequências. Ao dizer isso, concordamos com Cunha; Brito e Cicillini (2006, p. 10) quando apontam que as instituições que recebem os professores universitários já dão por suposto que eles são professores, “desobrigando-se, pois, de contribuir para torná-los. Assim, sua passagem para a docência ocorre naturalmente [...] Não sem traumas nem sem, muitas vezes, ocasionar danos aos processos de ensino e aos seus resultados”.

A maioria dos professores revelou “pensar como aluno” ante algumas situações de suas práticas. Alunos que participaram de uma pesquisa desenvolvida por Cunha (1991, p. 145-146) indicaram que uma das características do “bom professor” é a capacidade de esse profissional colocar-se no lugar dos alunos. Segundo a autora, colocar-se no lugar do aluno demonstra “a capacidade do professor de se mostrar próximo, do ponto de vista afetivo”. Os professores entrevistados relataram:

Como eu fui uma aluna mais tímida, quando eu vejo que o aluno é mais tímido eu procuro inseri-lo (Fabiana).

Pelo fato de que a gente era aluno até meses/dias atrás, pelo fato de ser professor novo, é que a gente, ou a maioria, tenta pelo menos pensar como aluno: na aula, se ela é dinâmica ou não é dinâmica, no contato com o professor... (Guilherme).

Os alunos estão dentro de um semestre pesado do curso, [...] eles estão com a mente, vamos dizer assim, massacrada de tantas cadeiras [...] Eu pensei assim: pô, tá difícil pra eles né? De repente vou lá dar uma ajudinha né? Me dispus e fui lá dar uma aula (Caio).

Por recentemente estarem na condição de estudantes eles tem facilidade de lembrar-se das suas vivências estudantis e “pensarem como alunos” quando planejam ou executam algumas atividades. Encontramos ressonância desse achado em Feixas (2002), quando argumenta que os “professores jovens geralmente são mais sensíveis às demandas e necessidades dos estudantes e se preocupam de uma ou outra maneira por contentá-los e satisfazer seus interesses”. Guilherme demonstrou querer atingir seus alunos através das aulas que desenvolvia, queria ver seus alunos mobilizados para a aprendizagem. Caio, por já ter vivido o que seus alunos estão vivendo, sensibilizou-se com a grande demanda de estudos exigida aos seus alunos e disponibilizou-se a desenvolver com eles uma aula extra para esclarecimento de dúvidas antes do dia da prova.

Notamos que Fabiana e Laura mostraram-se sensíveis quanto à timidez dos seus alunos, visto que igualmente foram alunas tímidas. Fabiana era uma aluna tímida para fazer perguntas em aula, preferia conversar com o professor no intervalo. Hoje, em sua prática docente, diz que procura observar através das expressões de seus alunos se eles possuem dúvidas e procura, de maneira discreta, estimulá-los a perguntar. Ela manifesta que talvez quisesse que seus professores tivessem tido a mesma conduta com ela. Já Laura, que também era uma aluna envergonhada, deixa que seus alunos participem da aula de maneira voluntária, compreendendo que alguns alunos são mais retraídos e não se sentem à vontade para se expressar. A partir de suas condições de alunas tímidas, percebe-

mos que as duas professoras demonstraram entender a posição de seus alunos e, que, de alguma forma, tentam pensar como eles.

Nas aulas observadas de quase todos os professores ouvimos referências a suas vivências como alunos. Por exemplo:

A professora conversa com algumas alunas sobre qualidade dos alimentos e conta que durante ou depois do seu curso de graduação, devido aos estudos e ao acesso a informações, ficou mais seleta na sua alimentação (Diário do dia 04/12/12 – aula da professora Fabiana).

O professor comenta: ‘Eu fui aluno de curso noturno e sei como é’ (Diário do dia 13/12/12 – aula do professor Guilherme).

A professora comenta: ‘Não vou sacanear vocês como um professor meu da graduação fez. Ele perguntou na prova: Descreva o método de Fulano. Eu vou lá saber quem é Fulano? Eu tinha estudado o método [não tinha decorado o nome do fulano]’ (Diário do dia 16/01/13 – aula da professora Laura).

O professor conta que teve um professor que aplicou uma prova com um exercício muito difícil e quando um colega seu entregou a prova para o professor ele disse ‘Obrigado, agora eu sei resolver esse exercício’ (Diário do dia 07/03/13 – aula do professor Caio).

Parece-nos que todos os casos relatados se referem a vivências que os professores tiveram em seu tempo de graduação. A partir do relato desses casos, notamos que as lembranças da época de estudante ainda são recentes para os professores. Em alguns casos essas lembranças ajudam os professores a compreenderem melhor as condições de seus alunos (curso noturno) e a pensarem em práticas de ensino que não querem reproduzir. Em algumas das vezes que ouvimos os professores relatando suas experiências discentes, observamos que os alunos dispensavam atenção à fala dos professores. De certa forma, entendemos que o relato dessas experiências estudantis aproxima os professores de seus alunos, pois assim aqueles demonstram que recentemente estavam na

mesma condição destes. Além disso, o relato dessas experiências pode reafirmar que – como argumentado por Shulman (2005) – os professores transitam no sentido ida e volta desde a condição de aprendizes até a de professores: como docente eles buscam suporte em suas vivências estudantis e essas os ajudam a constituírem-se como professores. O movimento de “ir à condição de estudante” e “voltar à condição de professor” é uma forma de buscar novas compreensões, ressignificações e novas formas de fazer.

O pensar como aluno, as constantes lembranças das vivências estudantis, o vai e vem das condições de professor-aluno demonstram que eles ainda estão se desapegando de suas identidades estudantis e construindo suas identidades docentes. A fala dos dois professores a seguir representa esse processo de transição e de confusão entre essas duas identidades:

No começo eu me sentia muito aluna do doutorado dando aula [risos]. Era muito esquisito. Eu até brincava que a primeira vez que o aluno falou ‘não sei o que lá professora’, foi muito estranho alguém me chamar de professora. Eu pensei: ‘Nossa! Me chamaram de professora, que legal! Eu sempre quis ser uma, hoje estão me chamando.’ Hoje eu já estou mais acostumada (Fabiana).

Agora eu sou um professor e algumas pessoas, alunos, praticamente da minha idade, me olham com certa distância. [...] A minha relação com as pessoas começou a ficar mais fria [...] porque agora eu tenho uma posição respeitada, de professor. Então eu senti bastante isso no início. [...] Fora do meu meio acadêmico eu tento ser aquela pessoa que eu era no fim do doutorado, eu era um estudante, um cara que gostava de sair, gostava de estar com os amigos. Sempre tentei ser assim. As pessoas acham, ‘ah o Caio é bastante inteligente, ele é professor universitário’. Eu falo pra algumas pessoas: ‘não, para com isso, não me chamam de inteligente porque eu não quero, porque eu odeio esse rótulo’. [...] Eu tento fazer com que as pessoas me tratem como se eu fosse um estudante de doutorado, eu gostava muito daquela época. Não imponho minha condição de professor (Caio).

Como já sinalizado, a identidade docente é uma construção, é um processo, envolve a adesão aos princípios da profissão (NÓVOA, 1995). Nessas falas vemos que ambos demonstram que ainda se sentem ou se identificam mais com a condição discente do que com a condição docente, ou que se confundem com suas identidades. Eles estão em um processo de mudança de papel, estão em um processo de construção de suas formas de ser e de suas formas de se perceber como professores. Por estarem iniciando a profissão, por ainda não terem construído suas novas identidades, é que eles, algumas vezes, identificam-se mais como alunos do que como professores. Em alguns momentos ser tratado como professor ainda é algo “esquisito”, pois não estão acostumados com isso.

Flores (2009), quando discorre sobre os primeiros anos de ensino, argumenta que é nesse período que o professor terá “que assumir um novo papel institucional” (p. 73) e que o “sentir-se professor(a) envolve um processo no qual confluem convicções e valores” (p. 88). Portanto, quando o professor inicia sua carreira ele não está com seu papel/sua identidade definidos. Entendemos que com outras palavras foi isso o que Fabiana e Caio contaram.

A fala de Caio torna-se mais curiosa na medida em que ele diz que tenta fazer com que as pessoas o tratem como se ele fosse um estudante de doutorado, pois se sente “rotulado” por ser professor. Ele percebe que existe uma imagem de professor universitário como um profissional muito inteligente, competente e, por isso, diferente ou distante das demais pessoas. Entendemos que quando usa “rótulo” Caio diz que não se sente confortável com essa posição “superior” que lhe atribuem. Ele não gostou do distanciamento e da frieza que algumas pessoas passaram a ter com ele pelo fato de ter se tornado um professor universitário. Notamos que ele diz que prefere ser tratado como estudante de doutorado

porque naquela condição ele era igual, ele era “normal” frente aos demais. Antes de ele construir sua identidade profissional, de ele se ver como professor, os seus amigos já o viam assim, e isso é um estranhamento para Caio.

Caio ainda acrescentou:

Os alunos têm sonhos, têm ideias, têm vontades modernas e muito menos conformadas e corruptas do que o pessoal mais velho. Como eu tenho esses princípios [...] é tão legal e saudável conversar, eu me identifico muito bem com eles. Todo mundo quer estar num grupo no qual tem pessoas com quem se identifica e os alunos estão no meu meio de trabalho. Acho que eu vou muito mais para o lado deles justamente por gostar, para fazer o meio de trabalho o mais agradável (Caio).

De alguma maneira, percebemos certo conflito de identidades em Caio. Ele tende a dizer que se identifica mais com os alunos do que com seus colegas professores, identifica-se mais com as ideias dos mais jovens do que com as ideias dos mais velhos. Caio é um jovem professor que apresenta uma grande aproximação com o mundo e com os princípios dos seus alunos. Desde a perspectiva da identidade docente, verificamos que Caio vive sensivelmente a sua construção da identidade docente, essa sua identidade não lhe foi dada e tampouco é estável. A escolha de uma identidade profissional para Huberman (1992, p. 40) “[...] surge como um momento-chave, um momento de ‘transição’ entre duas etapas distintas da vida. [...] a escolha de uma identidade profissional implica a renúncia, pelo menos por um determinado período, a outras identidades”. Caio vivencia esse processo de renúncia e, em certos momentos, parece que tenta não renunciar à sua identidade estudantil.

Sínteses sobre a transição identitária de estudante a professor universitário

As considerações aqui apresentadas representam a realidade de seis jovens professores iniciantes na carreira docente da UFPel que haviam feito sequencialmente seus estudos de graduação e pós-graduação e, também sequencialmente, ingressado na docência. Estavam, portanto, vivenciando suas transições da condição de estudantes de doutorado para a condição de professores universitários. Ao acompanhar os seis professores ouvimos e vimos distintas histórias, percepções, vivências e experiências referentes a essa transição.

Alguns docentes caracterizaram a transição da condição de estudante para a de professor como “traumática”, “estranha”, “de uma hora para outra”. Consideramos que essa transição é difícil e desafiadora, pois o recém-professor é provocado instantaneamente a ter sua autonomia docente numa profissão e num contexto de trabalho desconhecidos. Entendemos que esse processo de transição exige aprendizagens, superação de tensões, enfrentamento das inseguranças e equilíbrio pessoal e profissional por parte do iniciante na carreira docente.

Todos os professores – alguns de maneira mais explícita e outros de maneira mais discreta – ainda transitam ou vivenciam um vai e vem entre suas condições de aluno e de professor: situação que lhes causa inseguranças, tensões e, obviamente, muitas aprendizagens. Percebemos que eles resgatam as suas experiências estudantis para fazerem-se professores. Eles também enfrentam conflitos ou mesclam suas identidades de estudante e de professor. Estão no início de carreira e é nela que vão construindo suas novas identidades, suas identidades docentes.

Referências

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3ª ed. Lisboa: Edições 70. 2004.
- BOZU, Zoia. El profesorado universitario novel: estudio teórico de su proceso de inducción o socialización profesional. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)**, n. 3. p. 55-72. Bogotá, Colombia, Enero-Junio de 2010.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.
- CUNHA, Ana Maria de Oliveira; BRITO, Taita Talamira Rodrigues; CICILLINI, Graça Aparecida. Dormi aluno (a)... acordei professor (a): interfaces da formação para o exercício do ensino superior. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anped, 2006. p. 1-15.
- CUNHA, Maria Isabel da. A relação professor-aluno. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Coord.). **Repensando a didática**. 5ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1991. p. 145-158.
- CUNHA, Maria Isabel da. Políticas de desenvolvimento profissional do professor: professor iniciante à consolidação profissional. Sessão Especial/Palestra realizada na **34ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)** em 04 out. de 2011.
- CUNHA, Maria Isabel da; ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib. A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 189-197, set./dez. 2010.
- FEIXAS, Mónica. El profesorado novel: Estudio de su problemática en la Universitat Autònoma de Barcelona. **Revista de Docencia Universitaria**. Murcia, Espanha, v. 2, n. 2, 1 p., 2002.

FELDKERCHER, N. **A iniciação à docência de jovens professores na universidade**. 2015. 265f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015.

FELDKERCHER, Nadiane. De estudante a professor iniciante: a construção dos conhecimentos docentes no início da carreira. **Vivências** (URI. Erechim), v. 10, p. 95-102, 2014.

FELDKERCHER, Nadiane; ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib; SOUZA, Helena Beatriz Mascarenhas de. Aprender juntos. **Cuadernos de Pedagogía** (Ed. Impresa), v. n. 443, p. 78-81, 2014.

FLORES, Maria Assunção. La investigación sobre los primeros años de enseñanza: lecturas e implicaciones. In: MARCELO GARCÍA, Carlos (Coord.) **El profesorado principiante: inserción a la docencia**. Barcelona, Octaedro: 2009. p. 59-98.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2ª ed. Portugal: Porto Editora, 1992. p. 31-61.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Educação Superior: a entrada na docência universitária. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anped, 2010. p. 1-15.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Tradução de Isabel Monteiro. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCÍA, Carlos. Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. **Revista Profesorado**, Granada, España, v. 13, n. 1, p. 01-25, 2009.

MAYOR RUIZ, Cristina. Las condiciones profesionales del profesorado universitario. Un estudio con profesores

principiantes y con experiencia. **Profesorado**, Granada, España, v. 5, n. 2, p. 1-22, 2001.

MAYOR RUIZ, Cristina. Nuevos retos para una universidad en proceso de cambio: ¿pueden ser los profesores (principiantes) los protagonistas? **Profesorado**, Granada, España v. 13, n. 1, p. 61-77, 2009.

MAYOR RUIZ, Cristina; SÁNCHEZ MORENO, Marita. **El reto de la formación de los docentes universitarios: una experiencia con profesores noveles**. Vicerectorado de Calidad. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla. Sevilla, 2000.

NEVES, Cláudia Herter Centeno; FELDKERCHER, Nadiane; FACIN, Helenara Plaszewski; ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib. Inserção a docência universitária: desafios, apoios e práticas. In: ENCONTRO DE PÓS-GRADUAÇÃO UFPEL (ENPÓS), 16., 2014, Pelotas. **Anais... Pelotas**: Editora da UFPel, 2014. p. 1-4.

NÓVOA, António. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1995. p. 29-41.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

SHULMAN, Lee. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. **Profesorado**, Granada, España, v. 9, n. 2, p. 1-30, 2005.

SHULMAN, Lee. Those who understand: knowledge growth in teaching. In: _____. **The wisdom of practice: essay on teaching, learning, and learning to teach**. Edited by Suzanne M. Wilson. 1st edition, 2004. p. 189-215.

ZABALZA, Miguel Ángel. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib et al. Tempos e espaços de inserção e desenvolvimento profissional de docentes universitários iniciantes. In: CUNHA, Maria Isabel da. (Org.). **Estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docente e as assessorias pedagógicas universitárias: memórias, experiências, desafios e possibilidades**. Araraquara: Junqueira e Marin Editores, 2014. p. 187-214.

Recebido em: 26.06.2017

Aceito em: 26.09.2017

A abordagem do Direito Alternativo no Ensino Jurídico: uma possibilidade de superação do currículo baseado no paradigma do positivismo normativista

JOELMA BOAVENTURA DA SILVA

Mestra em Gestão e Tecnologia Aplicadas à Educação (UNEB). Especialista em Metodologia do Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação (UNEB). Graduada em Direito (UNIJORGE) e em Estudos Sociais (UNEB). E-mail: jlbomfim.adv@gmail.com

JOSÉ MARCELO MATOS DE ALMEIDA FILHO

Graduado em Direito (UNEB). Pós-graduando *lato sensu* em Direito do Trabalho e Previdenciário (PUC-Minas). E-mail: jmarcelofilho.adv@gmail.com

RESUMO

Este trabalho verificou se o ensino do Direito Alternativo pode ser uma possibilidade para o rompimento com o modelo de currículo baseado no paradigma do Positivismo Normativista, que, atualmente, predomina no ensino jurídico. Para tanto, foi percorrido um itinerário que se inicia com a caracterização do Direito Alternativo, passa pela discussão sobre o esgotamento do modelo de currículo predominante nos cursos de graduação em Direito na atualidade e finaliza-se com a análise da importância da abordagem das produções prática e teórica deste movimento no ensino jurídico. A opção metodológica foi pela revisão bibliográfica, notadamente de caráter descritivo. Utilizaram-se, como fontes de pesquisa, bibliografia especializada acerca da temática, assim como textos normativos que dispõem sobre o objeto estudado. Como referencial teórico, utilizaram-se, sobretudo, as produções de Andrade (2014); Carvalho (2004) e Rodrigues (1993). A interface entre Direito e Educação permeia este trabalho.

Palavras-chave: Direito Alternativo. Ensino jurídico. Currículo. Resolução CNE/CES n. 9/2004. Educação.

The approach of Alternative Law in the Legal Education: a possibility of overcoming the curriculum based on the normativist positivism paradigm

ABSTRACT

This study verified if the teaching of the Alternative Law may be a possibility to break the model of curriculum based on the paradigm of Normativist Positivism, which currently predominates in legal education. For this purpose, a schedule has been covered which begins with the characterization of Alternative Law, passes through the discussion about the impoverishment of the predominant curriculum model in the undergraduate courses in Law at present and ends with analysis of the importance of addressing the practical and theoretical productions by this movement in legal education. The methodological option was the bibliographical review, mainly of descriptive character. As research sources, specialized bibliography on the subject was used, as well as normative texts that have studies on the subject. As theoretical reference, mainly the productions of Andrade (2014); Carvalho (2004) and Rodrigues (1993) are used. The interface between Law and Education permeates this study.

Keywords: Alternative Law. Legal Education. Curriculum. CNE/CES n. 9/2004 Resolution. Education.

El enfoque del Derecho Alternativo en la Enseñanza Jurídica: una posibilidad de superación del currículo basado en el paradigma del positivismo normativista

RESUMEN

El presente trabajo analizó si el enfoque del movimiento Derecho Alternativo en la enseñanza jurídica puede ser una posibilidad para el rompimiento con

el modelo de currículo basado en el paradigma del Positivismo Normativista. Para ello se ha recorrido un itinerario que se inicia con la caracterización del Derecho Alternativo, pasa por la discusión sobre el agotamiento del modelo de currículo predominante en los cursos de graduación en Derecho en la actualidad y se finaliza con el análisis de la importancia del enfoque de las producciones práctica y teórica de este movimiento en la enseñanza jurídica. La opción metodológica fue por la revisión bibliográfica, notadamente de carácter descriptivo. Se utilizaron, como fuentes de investigación, bibliografía especializada acerca de la temática, así como textos normativos que disponen sobre el objeto estudiado. Como referencial teórico, se utilizaron, sobre todo, las producciones de Andrade (1996; 2014); (2003, 2003b, 2004) y Rodrigues (1993). La interfaz entre Derecho y Educación permea este trabajo.

Palabras clave: Derecho Alternativo. Enseñanza jurídica. Currículo. Resolución CNE / CES n. 9/2004. Educación.

Introdução

O Direito Alternativo é um movimento jurídico prático-teórico, surgido entre o fim dos anos 1980 e o início dos anos 1990 no Brasil. Trata-se de um movimento de oposição ao Direito Posto e que tem por objetivo inserir o jurídico na busca pela emancipação popular e pela construção de uma sociedade verdadeiramente democrática.

Enquanto movimento de oposição ao Direito Posto, o Direito Alternativo nega os principais postulados do Positivismo Jurídico, quais sejam: o tecnicismo, o legalismo rasteiro e a falsa neutralidade. Diante deste papel de denúncia da insuficiência do paradigma do Positivismo normativista para a explicação dos fenômenos jurídicos, a abordagem das produções prática e teórica do Direito Alternativo nos cursos de graduação em Direito ganha utilidade, sobretudo num contexto de busca pelo rompimento de um ensino jurídico tradicional, dogmático e tecnicista.

O esgotamento deste modelo de ensino jurídico é reconhecido, inclusive, pelo Ministério da Educação, que, desde meados dos anos 2000, tem adotado posicionamento oficial direcionado à formação de profissionais com autonomia intelectual e afinados com as exigências emergentes da sociedade, primando por um ensino do Direito comprometido com os pluralismos jurídicos, políticos, regionais e axiológicos. Isto fica claro no texto da Resolução nº 9/2004 do CNE/CES, que regulamenta as diretrizes dos cursos de Direito no Brasil, e já havia sido demonstrado pelo parecer nº 211/2004 do CNE/CES.

O objetivo geral deste trabalho, portanto, é verificar a possibilidade de abordagem do conteúdo “Direito Alternativo” no ensino jurídico, enquanto instrumento para rompimento com o modelo de currículo baseado no paradigma do Positivismo Normativista. Os objetivos específicos são os seguintes: caracterizar o Direito Alternativo e analisar a importância da abordagem do Direito Alternativo no ensino jurídico.

A metodologia adotada é a revisão bibliográfica, notadamente de caráter descritivo. Utilizam-se, como fontes de pesquisa, bibliografia especializada acerca da temática, assim como textos normativos que dispõem sobre o objeto estudado. Como referencial teórico, utilizam-se, principalmente, as produções de Andrade (2014); Carvalho (2004) e Rodrigues (1993).

O trabalho possui cunho interdisciplinar, realizando uma interface entre Direito e Educação, e não tem por objetivo exaurir o tema proposto, mas sim fomentar as discussões acerca do mesmo.

O Direito Alternativo

Conceituar Direito Alternativo é uma tarefa complexa, pois trata-se de um movimento jurídico com características muito próprias.

Nesta direção, Amilton Bueno de Carvalho (2004) chama atenção para a necessidade de revisitar os conceitos relacionados ao Direito Alternativo, mesmo após as diversas publicações acerca do movimento, em razão de o mesmo continuar pouco compreendido e de ainda haver necessidade de um maior debate acerca da questão.

Para Carvalho (2004, p. 50), o Direito Alternativo pode ser definido da seguinte forma:

Ele se caracteriza (e assim procuro defini-lo) pela busca (desesperada e urgente) de um instrumental prático-teórico destinado a profissionais que ambicionam colocar seu saber-atuação na perspectiva de uma sociedade radicalmente democrática. Uma atividade comprometida com a utópica vida digna para todos, com abertura de espaços visando a emancipação do cidadão, tornando o direito em instrumento de defesa\libertação contra qualquer tipo de dominação. O direito enquanto concretização da liberdade.

Esta conceituação, muito difundida nas diversas publicações acerca do movimento, destaca como característica fundamental do Direito Alternativo a busca por um instrumental prático-teórico que esteja pautado na radical democratização da sociedade.

Andrade (2014), por sua vez, defende que não existe um conceito finalizado sobre o movimento, pois este encontra-se em construção. Além disso, chama a atenção para uma outra dificuldade desta conceituação:

[...]o Direito Alternativo não possui uma ideologia única. Em realidade, os membros do movimento uniram-se e permanecem unidos por objetivos comuns, passíveis de serem buscados em uma mesma prática jurídica (ANDRADE, 2014, p. 31).

Diante desta ausência de uma ideologia única entre os juristas alternativos, Andrade (2014) pontua os principais pontos em comum entre eles, quais sejam: denunciam o Direito como parcial e valorativo; entendem que o formalismo jurídico representa uma forma de escamotear o conteúdo perverso de parte da legislação e de sua aplicação no meio social; defendem que o direito não é coerente e completo; sustentam que, apesar de a lei ser a fonte primária do ordenamento jurídico, é a ideologia do intérprete que lhe dá o sentido; e criticam os conceitos vazios¹.

Vê-se, pois, que o Direito Alternativo ainda encontra-se em construção e a apresentação de um conceito final acerca do movimento é inviável. Entretanto, é possível caracterizá-lo como um movimento jurídico prático-teórico que se opõe ao Direito Positivo, negando os postulados do Positivismo Jurídico, quais sejam, o tecnicismo, o legalismo rasteiro e a falsa neutralidade do Direito. Trata-se, pois, de um movimento jurídico que valoriza a análise crítica dos conflitos jurídicos, sempre tendo em vista a inclusão do jurídico na busca pela emancipação popular e pela construção de uma sociedade verdadeiramente democrática.

Ultrapassada a questão da conceituação do movimento, vejamos, então, os eixos de atuação do Direito Alternativo.

Eixos de atuação do Direito Alternativo

Para os efeitos deste trabalho, consideraremos a tipologia adotada por Amilton Bueno de Carvalho (2004), que é, também, a mais comumente adotada nas publicações sobre Direito Alternati-

¹ Para Lédio Rosa de Andrade (2014, p. 36), conceitos vazios são “conceitos com profunda força emotiva, aceitos de forma acrítica, e cujo significado diz tudo, mas, se analisado atentamente, não diz nada. Dois bons exemplos são os conceitos de bem comum e segurança jurídica”.

vo. Entretanto, cabe destacar que a utilização desta tipologia não é pacífica entre os membros do movimento².

De acordo com Amilton Bueno de Carvalho (2004), a atuação do Movimento do Direito Alternativo compreende: 1) Uso Alternativo do Direito; 2) Positividade Combativa³; e 3) Direito Alternativo em sentido estrito. A seguir, passaremos à caracterização de cada um destes eixos de atuação.

a) Uso Alternativo do Direito

O processo de elaboração das leis encontra-se diretamente ligado aos interesses das classes política e economicamente dominantes. Neste sentido, Roberto Lyra Filho (1982, p.3) afirma que

[...] a lei sempre emana do Estado e permanece, em última análise, ligada à classe dominante, pois o Estado, como sistema de órgãos que regem a sociedade politicamente organizada, fica sob o controle daqueles que comandam o processo econômico, na qualidade de proprietários dos meios de produção.

Além disso, a maioria dos operadores jurídicos encontra-se subordinada às classes dominantes e têm atuação profissional vol-

² Edmundo Lima de Arruda Jr. (1993) propõe tipologia diversa, defendendo que o mais adequado é falar-se em usos do direito em três diferentes planos, quais sejam: Plano do instituído sonogado; Plano do Instituído relido; e Plano do Instituinte negado. Para Arruda Jr. (1993, p. 184-185), o primeiro destes planos corresponde a “um importante campo para os ‘alternativos’, dentro da própria legalidade, cobrando as normas consideradas conquistas”; o segundo plano equivale ao “lugar da hermenêutica alternativa, não restrita à magistratura, mas a todos os operadores jurídicos envolvidos com o processo hermenêutico”; e o terceiro plano é o “lugar do pluralismo jurídico”.

³ Inicialmente, Amilton Bueno de Carvalho utilizou o termo “Positivism de Combate” para referir-se a esta frente de atuação do movimento, entretanto, anos mais tarde, passou a usar a nomenclatura “Positividade Combativa”, por entender que os postulados do positivismo, como a neutralidade e a imparcialidade, são incompatíveis com a noção de combatividade. Registre-se, porém, que Lédio Rosa de Andrade (2014, p. 40) continua utilizando a terminologia “Positivismo de Combate” para identificar esta frente de atuação do Direito Alternativo.

tada à conservação da estrutura social, pois não tem interesse em mudanças estruturalmente importantes, já que seus privilégios encontram-se institucionalizados (ANDRADE, 2014).

Diante desta leitura do universo jurídico, o uso alternativo do direito tem como principal objetivo a interpretação dos textos legais numa perspectiva diferente da tradicional, uma vez que esta última é voltada para a garantia dos interesses dos donos do poder real e dos donos do poder formal⁴. Para alcançar o objetivo pretendido, o uso alternativo do direito busca extrair da norma legal efeitos benéficos para um número cada vez maior de pessoas (CARVALHO, 2004).

Conforme conceitua Lédio Rosa de Andrade (2014, p. 41), o uso alternativo do direito é

[...] o processo hermenêutico pelo qual o intérprete dá à norma um sentido legal diferente daquele pretendido pelo legislador de direita ou pela classe dominante. Assim, realiza-se uma exegese extensiva de todos os textos legais com cunho popular e uma interpretação restritiva das leis que privilegiam as classes mais favorecidas.

Trata-se, pois, de uma atuação no plano do instituído, ou seja, dentro do sistema de normas positivadas pelo Estado. Nesta atuação, o intérprete deve extrair da norma o sentido mais apropriado, que será alcançado por meio da utilização das suas lacunas, ambiguidades e contradições, numa perspectiva de democratização do Direito (CARVALHO, 2004). A norma condutora para as interpretações derivadas do uso alternativo do direito deve ser a Constituição Federal, em especial seus princípios (ANDRADE, 2014).

Nesta frente de atuação do Direito Alternativo, os atores principais são os intérpretes das normas jurídicas, ou seja: juízes,

⁴ Conforme Amilton Bueno de Carvalho (2004, p. 58) os donos do poder real são “os donos do capital”, enquanto que os donos do poder formal são os “que estão a serviço daqueles”.

promotores, advogados, defensores, doutrinadores, professores, entre outros (CARVALHO, 2004).

b) Positividade Combativa

Conforme dito anteriormente, o processo de elaboração das leis está ligado aos interesses das classes dominantes e é pautado pela manutenção da ordem estabelecida. Entretanto, do mesmo modo que não se pode afirmar que toda norma legal é autêntica, legítima e indiscutível, não se pode considerar que toda lei é pura expressão dos interesses das classes dominantes (LYRA FILHO, 1982).

Toda legislação sempre possui, em diferentes graus, a depender da conjuntura social, Direito e Antidireito. O primeiro corresponde ao Direito propriamente dito⁵, enquanto o segundo corresponde à negação do Direito, pois é contaminado pelos interesses classistas e voltado à manutenção do poder estabelecido (LYRA FILHO, 1982). Deste modo, deve-se reconhecer que a lei, muitas vezes, positiva conquistas democráticas e, quando isto ocorre, deve-se lutar pela sua aplicação, pois é importante primar pela efetividade da norma legal positivada quando ela concretiza os princípios que traduzem conquistas históricas da humanidade (CARVALHO, 2004).

No ordenamento jurídico brasileiro, muitas reivindicações populares foram positivadas, de modo que existem leis de cunho democrático, tais como a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente e o Código de Defesa do Consumidor. Todavia, estes textos legais de conteúdo popular, contrariando os postula-

⁵ Para Roberto Lyra Filho (1982, p. 3), Direito propriamente dito é aquele “reto e correto”, ou seja, o que não é “entortado pelos interesses classísticos e caprichos continuistas do poder estabelecido”.

dos do Positivismo Jurídico, não são aplicados ou, quando o são, isto é feito de maneira extremamente restritiva. O operador jurídico alternativo, pois, deve lutar pela aplicação destas legislações (ANDRADE, 2014).

Neste sentido, a positividade combativa, de acordo com Amilton Bueno de Carvalho (2004, p. 62), busca

[...] estratificar as conquistas diárias que permitem que os princípios aterrissem na vida diária. E, quando tal acontece, o jurista deve atuar no limite do positivado (evidente que não como dogma), como forma de politizar a interpretação. (grifo do autor)

Deste modo, percebe-se que aqui, assim como no uso alternativo do direito, a atuação também se dá no plano do instituído, pois ocorre nos limites da legislação estatal.

c) Direito Alternativo em sentido estrito

De acordo com Amilton Bueno de Carvalho (2004, p. 63-64), Direito Alternativo em sentido estrito é aquele que

[...] emerge do pluralismo jurídico. É o reconhecimento de que não se faculta apenas ao Estado o papel criador do direito. Há direito paralelo, emergente, insurgente, achado na rua, não-oficial, que coexiste com aquele vindo do Estado. É direito vivo, atuante, rebelde, em constante formação/transformação.

A coexistência de mais de uma ordem jurídica no mesmo contexto de tempo e espaço, característica primordial do pluralismo jurídico, pode ocorrer em virtude de um período de ruptura, a exemplo de uma revolução, assim como do conflito de classes numa dada área (SANTOS, 2002).

O Direito Alternativo em sentido estrito, ao reconhecer o pluralismo jurídico, parte da premissa que a população, ao longo da história, na busca pela solução de conflitos, constrói novos direitos e destrói direitos anteriormente concebidos, pois o centro de gravitação do Direito é a própria sociedade. Além disso, reconhece que este processo de construção e desconstrução de direitos pela população pode conflitar com o Direito Oficial, e, portanto, admite a existência de Direitos paralelos em um mesmo espaço geográfico (CARVALHO, 2004).

Deste modo, o Direito Alternativo em sentido estrito, ao contrário do uso alternativo do direito e da positividade combativa, corresponde a uma atuação no plano do instituinte, já que diz respeito a um Direito que ainda não foi reconhecido oficialmente pelo Estado e que, mais do que isso, compete com este último (ANDRADE, 2014).

Admitindo-se a existência do Direito Alternativo em sentido estrito, é preciso perceber a existência de diversos direitos paralelos ao oficial. Do mesmo modo que existe o direito paralelo popular, derivado das reivindicações populares, sobretudo advindas de movimentos sociais organizados, existe também o direito paralelo praticado nos presídios, nas favelas comandadas por traficantes, nos porões de algumas delegacias, entre outros. Neste ponto, surge um importante questionamento acerca do Direito Alternativo em sentido estrito: como definir qual o direito paralelo válido?

Para Amilton Bueno de Carvalho (2004), o direito alternativo em sentido estrito válido

é aquele que resume conquistas democráticas, que ambiciona uma sociedade mais igualitária e solidária (e, por consequência, mais justa), que tenha por fim estabelecer o poder criador do direito pela sociedade na busca da

superação da opressão/dominação, tendo como horizonte a utopia vida digna em abundância para todos. O alternativo que gera dominação merece o mesmo repúdio que o oficial que obedece iguais contornos. (grifo do autor)

Ademais, Carvalho (2004) defende que os princípios gerais do direito devem ser a medida para a aferição da validade do direito alternativo em sentido estrito.

Entretanto, o Direito Alternativo em sentido estrito não é aceito unanimemente no interior do movimento. Neste sentido, Andrade (2014) reconhece a existência de normas jurídicas produzidas pela sociedade e conflitantes com a legislação de origem estatal, a exemplo das normas de convivência presentes em favelas e aldeias indígenas, mas entende que o Direito Alternativo em sentido estrito é teoricamente insustentável e possui graves problemas metodológicos, pois, admitindo a existência de direitos paralelos, não é capaz de apresentar uma teoria que diferencie de maneira satisfatória o direito paralelo popular do direito paralelo criminoso. Além disso, Andrade (2014) critica as formulações que colocam os valores justiça, ética e bem-comum como limites à validade do direito paralelo, pois entende que estes valores correspondem aos mesmos conceitos vazios utilizados pela teoria jurídica tradicional, passíveis das mais diversas conceituações, a depender da ideologia de quem produz seu conteúdo.

Resultados obtidos pelo Direito Alternativo

Desde o seu surgimento, o Direito Alternativo apresentou significativa contribuição para o Direito brasileiro. No campo prático, conforme aduz Carvalho (2004, p. 75), este movimento jurí-

dico influenciou o conteúdo de diversas decisões judiciais, sempre numa “diretiva democratizante⁶”.

No campo da produção teórica, há um grande número de livros publicados sobre o movimento. De acordo com Andrade (2014), somente a Editora Acadêmica, até o ano de 1995, quando encerrou suas atividades, publicou trinta e um mil e cinquenta exemplares⁷. Após o fim das atividades da Editora Acadêmica, vários livros sobre o Direito Alternativo continuaram sendo publicados por outras editoras, a exemplo de “O que é Direito Alternativo?”, de Lédio Rosa de Andrade, que teve sua quarta edição publicada no ano de 2014 pela Editora LumenJuris. Além dos livros publicados, foram produzidos, ainda, diversos artigos científicos, bem como algumas dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre a alternatividade.

Destaque-se, ainda, a existência do NEDA – Núcleo de Estudos de Direito Alternativo, criado em 1997 na UNESP – Universidade Estadual Paulista e atualmente coordenado pelo Professor Doutor Antonio Alberto Machado. Este núcleo de estudos continua ativo há quase duas décadas e possui relevante produção acerca da alternatividade.

Por fim, ressalte-se a criação de três disciplinas sobre Direito Alternativo em três universidades diferentes: uma em curso de graduação, na modalidade optativa, na UNISUL – Universidade do Sul

⁶ Sobre o tema, Amílton Bueno de Carvalho (2004, p. 77-237) apresenta uma coletânea de decisões judiciais, versando sobre diversas matérias, prolatadas por juristas alternativos. As decisões versam desde o reconhecimento da atipicidade da contravenção penal de prática de jogo do bicho, por aplicação do princípio da adequação social, até a aplicação de pena aquém do mínimo, em razão do reconhecimento de circunstâncias atenuantes.

⁷ Entre os diversos títulos sobre Direito Alternativo publicados pela Editora Acadêmica, podem ser citados os seguintes: “Ensino Jurídico e Direito Alternativo”, de Horácio Wanderlei Rodrigues; “Lições de Direito Alternativo 1”, de vários autores; “Lições de Direito Alternativo 2”, de vários autores; e “Magistratura e Direito Alternativo”, de Amílton Bueno de Carvalho.

de Santa Catarina⁸; uma em especialização, na UNIJUÍ – Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul e uma em Mestrado, na UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina.

Vê-se, então, que, mais de vinte e cinco anos após seu surgimento, o Direito Alternativo, mesmo que sobre uma base ideativa, representou um importante movimento de oposição à ideologia hegemônica e realizou atos concretos no mundo jurídico (ANDRADE, 2014).

A Discussão sobre a validade metodológica do Direito Alternativo

Para justificar esta pesquisa, é necessário verificar a pertinência do ensino do Direito Alternativo nos cursos de graduação em Direito. Para tanto, passaremos a analisar algumas críticas tecidas ao movimento e aos seus postulados teóricos.

Gilberto Callado de Oliveira é um dos maiores críticos do Movimento do Direito Alternativo, o qual afirma tratar-se de “uma corrente ideológica essencialmente destruidora das instituições jurídicas tradicionais” (OLIVEIRA, 1998, p. 8). De acordo com o autor, que busca apontar os equívocos doutrinários do movimento jurídico em questão:

Os defensores do Direito Alternativo formulam explicitamente uma opção sectária pelas classes populares; aplicam o sentido literal da palavra alternativo – um adjetivo que modifica a compreensão do substantivo direito, reduzindo-o a um processo de achamento social. Do rico acervo que abarca as diferentes camadas sociais escolhem a classe que mais lhes convenha, em prol de uma ação nitidamente desagregadora e conflitiva. Sua

⁸ Atualmente, esta disciplina encontra-se desativada.

doutrina tem, por isso mesmo, a clara e definida escolha: sempre e sempre está ao lado do mais fraco, isto é, do pobre, cujos direitos estão acima do direito positivado (OLIVEIRA, 1998, p. 92).

Em sua dura crítica ao Direito Alternativo, Oliveira (1998) afirma, ainda, que o movimento está pautado em pressupostos filosóficos insustentáveis, pois busca promover uma interferência do político na esfera do jurídico. Neste sentido, defende que a verdadeira ciência jurídica precisa de pressupostos filosóficos verdadeiros e deve contrapor-se aos interesses parciais e políticos defendidos pelos juristas alternativos.

Outra forte crítica ao Movimento do Direito Alternativo foi formulada por Miguel Reale, ao afirmar que, em sua larga experiência jurídica, nunca vislumbrou uma questão que não pudesse ser adequadamente resolvida segundo as leis e os modelos negociais. Reale (1994) critica o que chama de Justiça Alternativa, afirmando que esta se afasta das diretrizes emanadas pelas diversas fontes do Direito que devem servir como razão de decidir. Aduz, ainda, que o juiz alternativo realiza abstrações do Direito Posto, o que não pode ser concebido em hipótese alguma, por ferir a segurança jurídica.

As críticas formuladas por Oliveira e Reale, em determinada proporção, merecem ser observadas, sobretudo porque, conforme reconheceu Arruda Jr., um dos principais expoentes do Direito Alternativo, ainda há um débito do movimento quanto a uma maior elaboração teórica de seus fundamentos, sendo necessário “o estreitamento do diálogo e síntese entre fazedores do movimento e teoria” (ARRUDA JR., 1991, p. 9).

Entretanto, observe-se que parte das críticas dirigidas ao movimento emana da perspectiva de que o Direito Alternativo defende a negativa da lei. Como já dito anteriormente, isto não corres-

ponde à realidade, pois, conforme esclarece Carvalho (2004), no âmbito do Direito Alternativo, a lei escrita é tida como uma conquista da humanidade, não se admitindo a possibilidade de vida em sociedade na ausência de normas.

Ainda sobre o tema, Andrade (2014) repisa que o que os juristas alternativos sustentam é que não existe neutralidade nos processos de elaboração, interpretação e aplicação das leis positivas, pois estes estão atrelados às estruturas de poder. Não se trata, pois, de negativa das leis, mas da busca de um novo paradigma para a interpretação e aplicação destas. Neste sentido,

diante de uma lei injusta, não cabe ao jurista alternativo alvora-se no direito de negá-la, como se possuísse legitimidade acima do ordenamento. Sua função, ao contrário, é demonstrar que a lei específica, em si, contraria o ordenamento jurídico, destacando-se os princípios constitucionais e até internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ANDRADE, 2014, p. 56).

No que diz respeito às críticas que apontam que o Direito Alternativo faz uma opção sectária pelas classes populares, Andrade (2014) esclarece que é preciso perceber que tanto o Direito Alternativo quanto o Direito Posto baseiam-se em discursos acerca da norma jurídica estatal. Ambos os discursos são frutos de ideologias e o que diferencia um do outro são as consequências que produzem. Sendo assim, “incumbe ao jurista alternativo discursar e laborar com base nestas falas sobre a lei, desenvolvendo uma práxis em favor dos menos favorecidos” (ANDRADE, 2014, p. 59).

Em crítica mais atual – e baseada em fundamentos diversos dos apontados por Oliveira (1998) e Reale (1994) – Duarte e Ferrazzo (2014) reconhecem que o Direito Alternativo é um dos movimentos jurídicos de maior importância para a crítica e resistência

no âmbito jurídico institucional. Entretanto, entendem que o movimento enfrenta, desde a sua gênese, os limites impostos pela ordem capitalista, na qual afirmam não ser possível atingir o pleno comprometimento do Estado e do sistema de justiça com os interesses das camadas populares.

Há, ainda, como já destacado anteriormente, críticas que partem do interior do próprio movimento, sobretudo no que diz respeito à validade do Direito Alternativo em sentido estrito. Neste sentido, Andrade (2014) afirma que este eixo de atuação do movimento é teoricamente insustentável e padece de graves problemas metodológicos, uma vez que, ao admitir a existência de direitos paralelos, não apresenta uma teoria que diferencie satisfatoriamente o direito paralelo popular do direito paralelo criminoso. Para Andrade (2014), pois, as formulações que elegem os valores justiça, ética e bem-comum como limites à validade do direito paralelo baseiam-se dos mesmos conceitos vazios utilizados pela teoria jurídica tradicional, passíveis das mais diversas conceituações, a depender da ideologia de quem produz seu conteúdo.

Vê-se, então, que o debate acerca do Direito Alternativo está aberto e, como os próprios integrantes do movimento reconhecem, é necessária uma produção teórica mais consistente acerca dos postulados da alternatividade. De toda forma, o Direito Alternativo representa um importante movimento de oposição à ideologia hegemônica, baseada no paradigma do Positivismo normativista, e foi responsável por diversas inovações jurisprudenciais.

O paradigma do Positivismo normativista no ensino jurídico brasileiro

O positivismo jurídico exerce forte influência no meio jurídico, tanto na Academia, quanto nas instituições do poder judiciário.

No que diz respeito mais especificamente ao ensino jurídico, prepondera o paradigma do normativismo jurídico, que possui inspiração positivista (ALVES NETO, 2011).

Neste sentido, Machado Neto (1976) afirma que o normativismo jurídico é a posição epistemológica dominante no universo jurídico, sendo a “Teoria Pura do Direito”, de autoria do jurista alemão Hans Kelsen, a sua expressão mais significativa. Como pontua Alves Neto (2011), o normativismo jurídico tem como principais pilares as concepções exegética e dogmática do Direito.

De acordo com a perspectiva exegética, a totalidade do direito está na lei positiva, de modo que a atividade do jurista se resumiria a desvendar o sentido que já está contido no código, sendo este último a fonte primordial do direito (MONTEIRO; SAVEDRA, 2001).

Já a dogmática afasta qualquer valoração das normas positivas, admitindo o Direito apenas em seus aspectos puramente formais. Nesta concepção, a resolução dos conflitos jurídicos baseia-se, exclusivamente, no uso da lógica jurídica dedutiva, não havendo qualquer questionamento acerca da justiça ou da realidade social (MONTEIRO; SAVEDRA, 2001).

O paradigma normativista, quando aplicado no ensino jurídico, portanto, alicerçado nos postulados da exegese e da dogmática, é insuficiente para a explicação do fenômeno jurídico, pois, ao reduzir o Direito à lei, inibe qualquer possibilidade de crítica ou inovação por parte do discente. Acerca da insuficiência do paradigma normativista no ensino jurídico, Alves Neto (2011, p.64), afirma:

Esse paradigma epistemológico do ensino jurídico influencia e se materializa no currículo através de um círculo coerente de saberes, rigidamente e logicamente organizado, numa estrutura didática de mera transmissão,

currículo enciclopédia. Esse círculo de saberes, ao manter uma estrutura fixa e estável, é incapaz de responder às demandas e às novas necessidades educativas.

Neste contexto, é necessário entender que o currículo, como afirma Moreira (2010), corresponde à conjugação de esforços pedagógicos com finalidade educativa que contribuem para a formação da identidade do discente. Sob esta perspectiva, o modelo “currículo enciclopédia”, de influência positivista e historicamente adotado pelos cursos jurídicos brasileiros, forma apenas reprodutores de textos normativos. Isto porque, neste modelo,

[...] a centralidade curricular reside na reprodução do *corpus* de saber jurídico como supremacia dos demais saberes, bastando ao aluno cumprir sua tarefa de reproduzir literalmente o saber ensinado pelo professor em sala de aula. Basta saber a lei e aplicá-la no contexto dado. É desnecessário saber o contexto de produção da norma jurídica. A atuação do operador jurídico é conhecer a lei e saber aplicá-la eficaz e eficientemente na profissão jurídica (ALVES NETO, 2010, p. 64).

No contexto desta cultura jurídica dogmática e formalista, os cursos jurídicos formam profissionais do Direito que não compreendem inteiramente as alterações na estrutura social, as demandas advindas de novas necessidades da sociedade e os conflitos de massa (WOLKMER, 2001).

Desse modo, além de não atender às novas necessidades educativas, este modelo curricular contribui para a manutenção da estrutura social, uma vez que, como aduz Grau (2000), o Positivismo normativista reduz os juristas a técnicos imparciais, cujo papel é o de somente praticar interpretação jurídica formal, com o objetivo de garantir a transcendental vontade do legislador e, portanto,

afastar qualquer possibilidade de mediação privada ou política nos conflitos sociais, o que por certo visa dissimular a verdadeira finalidade ideológica do Direito, ou seja, a manutenção da estrutura vigente.

Para uma melhor compreensão do tema, passemos a uma breve análise da evolução da legislação sobre o ensino jurídico no Brasil.

Histórico da legislação regulamentadora do ensino jurídico no Brasil e estruturas curriculares

Os primeiros cursos jurídicos brasileiros foram criados em 1827, em São Paulo e Olinda, e eram chamados de Academias de Direito. A proposta oficial para os cursos de Direito sempre esteve direcionada à formação para o exercício das profissões jurídicas, deixando de lado o objetivo mais amplo da educação, que é a construção da democracia e de sociedades com relações mais sustentáveis. Deste modo, pode-se dizer que, historicamente, os cursos de Direito ocuparam-se com a mera instrução e formação para o trabalho (MOSSINI, 2010).

A primeira organização curricular dos cursos jurídicos no Brasil foi definida pela Carta de Lei nº 1.827/1827. Este diploma normativo determinava o denominado “currículo único” e refletia as inspirações políticas e ideológicas do Brasil Império⁹, possuindo forte inspiração no Direito natural e no Direito Eclesiástico. O modelo de “currículo único” primava pela rigidez da estrutura curricular, que era definida pelo governo central, não podendo sofrer qualquer alteração por parte das instituições de ensino (MOSSINI, 2010).

⁹ Denomina-se de Império o período histórico compreendido entre a independência, em 1822, e a proclamação da República, em 1889.

A opção pela estrutura rígida do “currículo único” tem uma explicação: o governo central, ao instituir as Academias de Direito, não tinha a intenção de formar mestres de erudição inquestionável, nem de desenvolver técnicas especializadas, mas sim de formar uma elite independente e culturalmente desvinculada da metrópole europeia (SCHWARCZ, 1993).

Após a proclamação da República, foi editado um novo diploma normativo regulando o currículo dos cursos de Direito no Brasil. Trata-se da Lei nº 314/1895, que apesar das modificações no conteúdo curricular, manteve a mesma estrutura de “currículo único”, já determinada no diploma normativo anterior.

Em relação ao conteúdo, percebe-se no currículo determinado pela Lei nº 314/1895 a substituição da influência do Jusnaturalismo pela do Positivismo, cujos postulados passaram a refletir nas ciências da época. Além disso, a influência do Direito Eclesiástico deixa de existir, em razão da separação entre Igreja e Estado, ocorrida com a proclamação da República (BALIKIAN, 2008).

Posteriormente, o modelo de “currículo único” foi substituído pelo de “currículo mínimo”, com o advento da Lei nº 4.024/1961, que definiu as diretrizes e bases da educação nacional. Esta nova concepção de currículo para os cursos de Direito foi instituída pelo parecer nº 215/1962 do CFE e possibilitava às instituições de ensino liberdade para instituírem seus “currículos plenos”, já que ao conteúdo mínimo poderiam ser acrescentadas outras matérias. Na prática, entretanto, não houve avanços significativos, pois a tendência de profissionalização dos cursos de Direito só se intensificou com a Ditadura Militar instaurada no país em 1964 (MOSSINI, 2010).

Nova organização curricular para os cursos de Direito foi instituída pela Resolução nº 3/1974 do CFE que, entretanto, manteve a estrutura de “currículo mínimo” com influência normativista.

Este novo currículo, conforme Balikian (2008), manteve engessada a autonomia das instituições de ensino superior, atendendo aos objetivos de controle do governo ditatorial da época.

Duas décadas depois, após diversas tentativas de reforma curricular, a Resolução nº 3/1974 foi substituída pela Portaria nº 1.886/1994 do MEC que, apesar de afirmar em seu corpo que fixava apenas as diretrizes curriculares para os cursos de Direito, também manteve a mesma estrutura de “currículo mínimo” com influência do Positivismo normativista na prática (MOSSINI, 2010).

Todavia, em claro sinal de reconhecimento do esgotamento do modelo de ensino jurídico tradicional, dogmático e tecnicista, o MEC, a partir de meados dos anos 2000, passou a adotar posicionamento oficial no sentido de buscar um ensino jurídico sintonizado com uma perspectiva histórica e contextualizada dos diferentes fenômenos relacionados com o universo jurídico, bem como direcionado à formação de profissionais com autonomia intelectual e afinados com as exigências emergentes da sociedade. Nesta direção, foi editada a Resolução nº 9/2004 do CNE/CES, que revogou a Portaria nº 1.886/1994 do MEC e atualmente regulamenta as diretrizes dos cursos de Direito no Brasil, a qual passaremos a analisar.

As Diretrizes curriculares dos cursos de graduação em Direito no Brasil atualmente: análise da Resolução nº 9/2004 do CNE/CES

Compete à União estabelecer as diretrizes curriculares para os cursos de graduação, conforme estabelece o artigo 9º, VII, da Lei nº 9.434/96 (LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional)¹⁰. Atualmente, estas normas são editadas pelo Conselho

¹⁰ Lei nº 9.394/1996. Art. 9º. A União incumbir-se-á de:
[...] VII – baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação.

Nacional de Educação (CNE), através da Câmara de Educação Superior (CES).

Como dito anteriormente, o diploma normativo que estabelece as diretrizes curriculares para os cursos de graduação em Direito na atualidade é a Resolução nº 9/2004 do CNE/CES. Em seus quatorze artigos, esta resolução dispõe sobre diversos temas relacionados aos cursos de graduação em Direito, quais sejam: projeto pedagógico; perfil desejado do formando; competências e habilidades que deverão ser desenvolvidas pelo graduando; conteúdos curriculares; estágio supervisionado; atividades complementares; acompanhamento e avaliação; trabalho de conclusão de curso; regime acadêmico de oferta e duração do curso. Tendo em vista o objeto da presente pesquisa, analisaremos a Resolução nº 9/2004 especialmente no ponto em que dispõe sobre os conteúdos curriculares.

De acordo com o art. 5º da citada resolução, os conteúdos curriculares dos cursos de graduação em Direito devem contemplar três eixos interligados de formação, quais sejam: eixo de formação fundamental (art. 5º, I); eixo de formação profissional (art. 5º, II) e eixo de formação prática (art. 5º, III), como se vê a seguir:

Resolução CNE/CES nº 9/2004. Art. 5º. O curso de graduação em Direito deverá contemplar, em seu Projeto Pedagógico e em sua Organização Curricular, conteúdos e atividades que atendam aos seguintes eixos interligados de formação:

I – Eixo de Formação Fundamental, tem por objetivo integrar o estudante no campo, estabelecendo as relações do Direito com outras áreas do saber, abrangendo dentre outros, estudos que envolvam conteúdos essenciais sobre Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia.

II – Eixo de Formação Profissional, abrangendo, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a evolução da Ciência do Direito e sua aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, incluindo-se necessariamente, dentre outros condizentes com o projeto pedagógico, conteúdos essenciais sobre Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional e Direito Processual; e

III – Eixo de Formação Prática, objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais Eixos, especialmente nas atividades relacionadas com o Estágio Curricular Supervisionado, Trabalho de Curso e Atividades Complementares.

O dispositivo legal, portanto, não define exhaustivamente os conteúdos que devem ser abordados nos cursos de graduação em Direito. Ao contrário, confere às instituições de ensino superior autonomia abrangente na confecção de suas organizações curriculares e projetos pedagógicos, exigindo apenas que sejam contemplados os eixos de formação interligados que menciona, a partir das orientações que dispõe.

A Resolução nº 9/2004 do CNE/CES busca, portanto, romper com o ensino jurídico tradicional, dogmático e tecnicista. Isto fica claro, por exemplo, nos pontos em que valoriza a interface entre o Direito e outras áreas do saber (art. 5º, I) e a formação contextualizada com a evolução da ciência do direito e sua aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais na contemporaneidade (art. 5º, II).

A busca pelo rompimento do ensino jurídico tradicional fica clara, também, no texto do Parecer nº 211/2004 do CNE/CES, que teve por objeto a análise do projeto que veio a tornar-se a Resolução nº 9/2004 do CNE/CES. O citado parecer já apontava para a necessidade de uma organização curricular não engessada, apta a tornar o ensino do Direito sintonizado a uma perspectiva histórica e contextualizada dos diferentes fenômenos relacionados com o universo jurídico, bem como direcionado à formação de profissionais com autonomia intelectual e afinados com as exigências emergentes da sociedade. Assim dispõe o parecer do CNE/CES:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Direito devem refletir uma dinâmica que atenda aos diferentes perfis de desempenho a cada momento exigido pela sociedade, nessa “heterogeneidade das mudanças sociais”, sempre acompanhadas de novas e mais sofisticadas tecnologias, novas e mais complexas a situações jurídicas, a exigir até contínuas revisões do projeto pedagógico do curso jurídico, que assim se constituirá a caixa de ressonância dessas efetivas demandas, para formar profissionais do direito adaptáveis e com a suficiente autonomia intelectual e de conhecimento para que se ajuste sempre às necessidades emergentes, revelando adequado raciocínio jurídico, postura ética, senso de justiça e sólida formação humanística (Parecer CNE/CES nº 211/ 2004, p. 2).

O estímulo ao pensamento reflexivo e ao conhecimento dos problemas do mundo presente, aliás, já haviam sido alçados à condição de finalidades da educação superior pela Lei nº 9.394/96 (LDB)¹¹. Portanto, percebe-se que a Resolução nº 9/2004 do CNE/

¹¹ Lei nº 9.394/1996. Art. 43. A educação superior tem por finalidade: I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo.

CES caminhou no mesmo sentido da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Por fim, destaca-se no texto do parecer anteriormente transcrito a preocupação com o desenvolvimento de postura ética, senso de justiça e sólida formação humanística no acadêmico, o que consiste em mais um traço revelador da intenção de distanciamento do modelo de ensino jurídico dogmático e tecnicista.

A despeito da evolução trazida pelo texto da Resolução 9/2004 do CNE/CES, a alteração do diploma normativo regulamentador das diretrizes para os cursos de graduação em Direito, por si só, não é suficiente para superar o modelo de ensino jurídico tradicionalmente perpetuado. O texto da resolução confere grande autonomia às Instituições de Ensino na formulação de suas grades curriculares, como deve ser, cabendo a estas conceberem projetos de cursos sintonizados com a necessidade do rompimento com o ensino jurídico tradicional. Sob esta perspectiva, analisemos de que forma o Direito Alternativo pode contribuir para a superação do ensino jurídico de influência positivista.

A contribuição do Direito Alternativo para a superação do paradigma do Positivismo normativista no ensino jurídico

A educação – e, portanto o ensino jurídico – deve possuir papel transformador. Neste sentido, Gadotti (2001, p. 89) afirma que “a educação é obra transformadora, criadora. Ora, para criar é necessário mudar, perturbar, modificar a ordem existente. [...] Por isso, a educação é um ato de desobediência e de desordem”.

[...] VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade.

Sob esta perspectiva, a universidade deve proporcionar ao discente uma formação crítica, sob pena de reproduzir ideologias dominantes. Nesta linha, Freire (1996) destaca a educação enquanto instrumento de intervenção na realidade, pois, para além da transmissão de conteúdos, o ato de educar pode romper estruturas postas, mas também para perpetuá-las.

É neste sentido que, como já afirmado anteriormente, o ensino do Direito, inspirado no paradigma positivista, tem servido para perpetuar estruturas e ideologias dominantes. É preciso, portanto, modificar este modelo de ensino jurídico historicamente reproduzido no Brasil, pois, conforme Rodrigues (1993, p. 208),

[...] no caso específico do ensino jurídico, a perpetuação das visões tradicionais só servirá para a manutenção da estrutura vigente. Só a construção de propostas alternativas alargará seus horizontes e permitirá que ele emerja de seu berço centenário, abrindo-se para o devir.

A crise do ensino jurídico vem sendo reconhecida até mesmo pelo MEC, que, através da edição da Resolução nº 9/2004 do CNE/CES sinalizou na direção do rompimento com o ensino tradicional, dogmático e tecnicista. Também neste sentido, o Parecer nº 211/2004 do CNE/CES já denunciava a existência de disciplinas e conteúdos em descompasso com a nova ordem econômica, política e social, assim como destacava a necessidade de comprometimento com os pluralismos jurídicos, políticos, regionais e axiológicos. Segue o texto do parecer:

Não raro, também, matérias e disciplinas se justificam tão somente pela satisfação tecnicista, dogmática e personalista de grande contingente dos que atuam nos cursos jurídicos, sem o indispensável comprometimento com a nova ordem política, econômica, social, e com seus pluralismos

políticos, jurídicos, regionais e axiológicos que caracterizam a contemporaneidade brasileira e a comunidade das nações. Com efeito, esse contexto está a exigir bastante autonomia intelectual e lúcido raciocínio jurídico, com as visíveis características de cientificidade e criticidade, epistemologicamente sedimentados, centrados também em uma escala de valor dignificante para o Brasil, para a pessoa humana e para os cidadãos, no pluralismo anteriormente remetido (Parecer CNE/CES nº 211/ 2004, p. 15).

Para superar esta realidade, a Resolução nº 9/2004 do CNE/CES, ao definir os eixos interligados de formação ao qual estão submetidos os projetos pedagógicos e as organizações curriculares dos cursos de Direito, privilegiou a interface entre o Direito e outras áreas do saber, bem como a formação contextualizada com a evolução da ciência do direito e sua aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais na contemporaneidade.

Num contexto em que o próprio órgão estatal responsável pela regulamentação das diretrizes dos cursos de graduação em Direito aponta para a necessidade de um ensino jurídico menos tecnicista, formal e dogmático, o ensino do Direito Alternativo, enquanto importante movimento de oposição à ideologia hegemônica e responsável por diversas inovações jurisprudenciais, pode contribuir para a mudança de paradigmas no universo jurídico.

Defendendo a importância do ensino do Direito Alternativo nos cursos de graduação em Direito, Rodrigues (1993, p. 209) aduz que:

A transposição dessa práxis do Direito Alternativo para a o ensino jurídico propiciará a correção de grande parte de suas deformações. Acredita-se que a sua adoção como novo paradigma teórico e prático propiciará a superação do imaginário tradicional e das práticas ultrapassadas presentes na educação vigente nessa área.

Ainda que se entenda que o Direito Alternativo não está apto a ocupar o lugar de novo paradigma teórico no ensino do Direito, já que, como visto anteriormente, o movimento encontra-se em formação e o debate sobre o mesmo encontra-se aberto, a abordagem dos postulados da alternatividade pode contribuir sobremaneira para a superação do modelo de ensino jurídico tradicional, dogmático e tecnicista.

Isto porque, conforme Andrade (2014), o Direito Alternativo cumpre os seguintes papéis: denúncia do Direito parcial e valorativo; demonstração do formalismo jurídico que escamoteia o conteúdo perverso da legislação e de sua aplicação no meio social; admissão de incompletude e incoerência do direito; sustentação de que, apesar de a lei ser a fonte primária do ordenamento jurídico, é a ideologia do intérprete que lhe dá o sentido e crítica aos conceitos vazios.

Considerações Finais

O esgotamento do modelo de ensino jurídico praticado no Brasil tem sido reconhecido até mesmo pelo Ministério da Educação, que, desde meados dos anos 2000, vem adotando posicionamento oficial direcionado à superação de um modelo curricular que considera engessado e desafinado com os pluralismos jurídicos, políticos, regionais e axiológicos da sociedade brasileira. Por esta razão, é necessário repensar o currículo dos cursos de graduação em Direito brasileiros.

O Direito Alternativo, que, como visto ao longo deste trabalho, nega os principais postulados do Positivismo Jurídico —o tecnicismo, o legalismo rasteiro e a falsa neutralidade—, tem exercido importante papel de denúncia da insuficiência do deste modelo para a explicação dos fenômenos jurídicos. Neste cenário, a

presença da produção alternativista na grade curricular dos cursos jurídicos ganha relevância.

Sendo assim, podemos considerar que a abordagem do Direito Alternativo no ensino jurídico pode ser um importante instrumento para a formação crítica e humanitáriados profissionais do Direito, pois é necessário oferecer a estes últimos o conhecimento de correntes do pensamento opostas ao Positivismo Normativista dominante, que apresenta claros sinais de esgotamento e insuficiência enquanto modelo fundamentador da ciência do Direito.

Sob esta perspectiva, apesar de não se poder afirmar que a abordagem das produções práticas e teóricas do Direito Alternativo, por si só, seja capaz de superar o ultrapassado modelo curricular positivista, pode-se vislumbrar nesta abordagem um instrumento na busca pela concretização de um ensino jurídico que oportunize a formação de profissionais com maior autonomia intelectual e mais afinados com as exigências sociais.

Referências

ALVES NETO, Francisco Raimundo. **Diretrizes curriculares nacionais e o currículo do curso de direito da UFAC: compreensão da experiência vivenciada por docentes e discentes.** Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2011.

ANDRADE, Lédio Rosa de. **O que é Direito Alternativo?**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2014.

ARRUDA JR., Edmundo Lima de. **Introdução à sociologia jurídica alternativa.** São Paulo: Acadêmica, 1993.

_____. **Direito Alternativo – Notas sobre as condições de possibilidade.** In: ARRUDA JR., Edmundo Lima de (Org.). **Lições de Direito Alternativo.** São Paulo: Acadêmica, 1991.

BALIKIAN, José Eduardo. **Direito alternativo no ensino do direito: presença explícita, implícita ou inexistente?**. Presidente Prudente: UNOESTE, 2008.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 24 jul. 2016.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CES n. 211/04**. Reconsideração do Parecer CNE/CES 55/2004, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Direito. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2004/CES0211_2004.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2016.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES n. 9/2004**. Estabelece as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de direito. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2016.

CARVALHO, Amilton Bueno de. **Direito Alternativo: teoria e prática**. 5. ed. Lumen Juris: Rio de Janeiro, 2004.

FERRAZZO, Débora; DUARTE, Francisco Carlos. Êxitos e limites de um Direito Alternativo na realidade latino-americana. **Revista de Estudos Constitucionais, Hermenêutica e Teoria do Direito**, v. 6, p. 94-103, 2014. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/RECHTD/article/viewFile/rechtd.2014.61.09/4137>>. Acesso em: 18 ago. 2016.

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

GADOTTI, Moacir. **Educação e Poder: introdução à pedagogia do conflito**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GRAU, Eros Roberto. **O Direito Posto e o Direito Pressuposto**. 3. ed. São Paulo: Malheiros, 2000.

LYRA FILHO, Roberto. **O que é Direito?**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

MACHADO NETO, Antônio Luís. **Compêndio de introdução à ciência do Direito**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 1973.

MOSSINI, Daniela Emmerich de Souza. **Ensino jurídico: história, currículo e interdisciplinariedade**. São Paulo: PUC-SP, 2010.

MONTEIRO, Geraldo Tadeu Moreira; SAVEDRA, Mônica Maria Guimarães. **Metodologia da pesquisa jurídica**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículo: concepções, políticas e teorizações. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

OLIVEIRA, Gilberto Callado de. **A verdadeira face do Direito Alternativo**. 2. ed. Curitiba: Jaruá Editora, 1998.

REALE, Miguel. A ética do juiz na cultura contemporânea. In: NALINI, José Renato (coord.). **Uma nova ética para o juiz**. São Paulo: RT, 1994.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Ensino Jurídico e Direito Alternativo**. São Paulo: Acadêmica, 1993.

SANTOS, Boaventura de Souza. Notas sobre a História Jurídico-Social de Pasárgada. In: FALCÃO, J.; SOUTO, C. (Org.). **Sociologia e Direito**. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

Recebido em: 21.07.2017

Aceito em: 28.12.2017

Ciência e fé: uma abordagem multicultural nas aulas de Física

FRANCIMAR MARTINS TEIXEIRA

Graduada em Psicologia e mestra em Psicologia Cognitiva pela UFPE, doutora pela Graduate School Of Education (University Of Bristol- Inglaterra), com Pós-doutorado na mesma instituição.

E-Mail: francimarteixeira@gmail.com

MICÁIAS ANDRADE RODRIGUES

Licenciado em Física e mestre em educação pela UFPE, doutorando em Educação pela USP.

E-mail: micaias@ufpi.edu.br

RESUMO

Assumindo que a escola é um espaço de convivência multicultural que deve atuar na formação de indivíduos com consciência crítica e ética, no presente artigo apresentamos relato de uma prática pedagógica envolvendo licenciandos em física, na qual houve a oportunidade de se identificar as formas distintas que ciência e religião têm de obter e justificar conhecimentos. Criamos um contexto onde o episódio bíblico da queda da muralha de Jericó foi colocado em análise, à luz de conhecimentos científicos, questionando-se acerca da possibilidade de tal evento ter acontecido devido aos fatores apontados na Bíblia. Os argumentos dos licenciandos foram analisados tomando-se por base o Padrão Argumentativo de Toulmin – PAT. Os resultados sugerem que a prática pedagógica constituiu uma possibilidade de inspiração metodológica para o ensino de física, visto que a mesma oportunizou a prática do discurso argumentativo em sala de aula, a vivência de prática característica da cultura científica e da situação onde ciência e religião são tratadas como duas culturas na qual uma não é superior à outra, mas sim distintas. Acreditamos que práticas desta natureza proporcionam o contato entre diferentes culturas, no nosso caso a cultura religiosa e a cultura científica, e este contato possibilita uma maior compreensão de ambas. Isto gera a tolerância, que é um dos pilares da educação multicultural.

Palavras-Chave: Ensino de física. Ensino de ciências. Educação multicultural. Bíblia.

Science and faith: a multicultural approach in Physics class

ABSTRACT

Considering that school is a space of multicultural coexistence that aims at educating individuals with critical and ethical consciousness, this article presents a report on the experience of a pedagogical practice involving physics teachers who are academic students. In this report, we could identify the different ways science and religion have to obtain and justify knowledge. A biblical episode of the walls of Jericho falling down was created, applied and questioned, according to scientific knowledge, taking into account the factors presented in the biblical text. The arguments of the preservice teachers were analyzed according to the Toulmin's Argument Pattern – TAP. The pedagogical practice was another methodological inspiration for the teaching of physics which gave the participants the opportunity to practice the argumentative discourse in classroom and made possible experiencing the characteristics of scientific culture and the practice experience in which science and religion are treated as equal cultures. We believe that practices of this nature provide the contact among different cultures, in this case the religious and the scientific cultures, and this contact allows a greater comprehension of both. Tolerance, a pillar of multicultural education, is generated by the activity.

Keywords: Physics teaching. Science teaching. Multicultural education. Bible.

Ciencia y fe: un enfoque multicultural en las clases de Física

RESUMEN

Asumiendo que la escuela es un espacio de convivencia multicultural que debe actuar en la formación de individuos con conciencia crítica y ética, en el presente artículo presentamos relato de una práctica pedagógica

involucrando estudiantes de licenciatura en física, en la cual hubo la oportunidad de identificarse las formas distintas que ciencia y la religión tienen que obtener y justificar conocimientos. Creamos un contexto donde el episodio bíblico de la caída de la muralla de Jericó fue puesto en análisis, a la luz de conocimientos científicos, cuestionándose sobre la posibilidad de tal evento haber ocurrido debido a los factores señalados en la Biblia. Los argumentos de los estudiantes se analizaron tomando como base el Modelo Argumentativo de Toulmin – MAT. Los resultados sugieren que la práctica pedagógica constituyó una posibilidad de inspiración metodológica para la enseñanza de física, ya que la misma oportunizó la práctica del discurso argumentativo en el aula, la vivencia de práctica característica de la cultura científica y de la situación donde la ciencia y la religión son tratadas como dos culturas en la que una no es superior a la otra, sino distintas. Creemos que prácticas de esta naturaleza proporcionan el contacto entre diferentes culturas, en nuestro caso la cultura religiosa y la cultura científica, y este contacto posibilita una mayor comprensión de ambas. Esto genera la tolerancia, que es uno de los pilares de la educación multicultural.

Palabras clave: Enseñanza de física. Enseñanza de las ciencias. Educación multicultural. Biblia.

Introdução

No presente artigo apresentamos relato da vivência de uma prática pedagógica, em uma universidade pública brasileira, envolvendo licenciandos em física, na disciplina Metodologia do Ensino de Física. Visávamos propiciar a reflexão que ciência e religião têm formas distintas de obter e justificar conhecimentos. Criamos o contexto onde o episódio bíblico da queda da muralha da cidade de Jericó foi colocado em análise, à luz de conhecimentos científicos, quanto a possibilidade da queda ter acontecido devido aos fatores apontados no texto bíblico: a ordem divina para o exército marchar em torno da muralha e, ao término da marcha, gritar e

soar as trombetas tocadas pelos sacerdotes. Destacamos que nossa meta não foi promover debates sobre ciência ou sobre religião. Antes sim, foi propiciar aos licenciados a vivência de análise de uma situação exposta na Bíblia fazendo uso de raciocínio científico.

Nosso foco foi induzir a compreensão que a física é uma área da ciência que analisa fenômenos naturais considerando levantamento de hipóteses, evidências empíricas e análise das hipóteses à luz de conhecimentos já produzidos sobre o fenômeno. Portanto, não se aceita que pelo mero fato de ser descrito na Bíblia este tenha acontecido. Em essência, a atividade foi uma tentativa de propiciar a esses futuros professores a ilustração de como lidar de modo respeitoso com possíveis controvérsias entre o modo como se produz o conhecimento religioso e o científico.

Religião e ciência comumente são situadas como apresentando posições controvertidas em diversos aspectos (NUMBERS, 2013). Há inclusive os que dizem serem sistemas epistemológicos distintos (EDWARDS, 1981; MAHNER; BUNGE, 1996). Diante das evidências de pesquisa sobre a necessidade dos professores considerarem os conhecimentos prévios dos alunos (TEIXEIRA; SOBRAL, 2010) e sabendo-se do crescente aumento populacional de adeptos de religiões evangélicas no Brasil (IBGE, 2012) é relevante desenvolvermos estratégias pedagógicas que contemplem os conhecimentos prévios desse grupo de estudantes.

Denomina-se de evangélica correntes religiosas que assumem o princípio da infalibilidade da Bíblia, defendido por Martinho Lutero, em 1517, quando rompeu com a Igreja Católica, assumindo que seu texto foi divinamente inspirado, proveitoso para ensinar, redarguir, corrigir. Para uma vertente de seguidores de religiões evangélicas, a Bíblia tanto é fonte precisa e inquestionável de descrição de fatos históricos e naturais, quanto o agir de Deus expli-

caria fenômenos naturais lá descritos. Assim, não se faz necessário evidências arqueológicas ou explicações construídas sob bases empíricas: a Bíblia per si é tomada como verdade absoluta. Portanto, segundo essa perspectiva, se a Bíblia relata algo é porque realmente aconteceu tal qual relatado, e não há razão para se buscar explicação sobre como o que é descrito aconteceu, ou o que concorreu para existência do acontecimento.

Por exemplo, a criação do universo é atribuída a Deus – perspectiva criacionista. No princípio só existia o verbo (a palavra de Deus) (Jo. 1:1 Nova Versão Internacional – NVI) que criou o universo em sete dias (Gn. 1-2:1 NVI). É dito que Deus abriu as águas do Mar Vermelho (Êx. 14:21-22 NVI) para a travessia do povo israelita¹, quando seguiam de terras egípcias em direção à Canaã, e logo após a travessia desse povo as águas voltaram ao normal, matando o exército inimigo. Segundo a vertente de evangélicos que assumem a Bíblia de modo literal, tanto criação do universo, quanto travessia do mar ocorreu tal qual descrito. Por conseguinte, não há porque buscar pistas materiais sobre a veracidade do que é dito acerca da origem do universo, se de fato ocorreu travessia do mar e como ocorreu.

De modo distinto a tal postura religiosa há o agir dos cientistas quando estudam fenômenos naturais. Comumente os cientistas buscam identificar fatores materiais relacionados aos fenômenos e às interações entre eles, de modo a construir explicações sobre como e porque tais fenômenos ocorrem. Deus, considerações filosóficas ou teológicas não têm espaço na descrição e nas explicações científicas. Têm-se assim um contexto onde a explicação para fenômenos naturais advindo de religião e os advindos da ciência

¹ Mesmo o povo não habitando na terra prometida, mas é chamado de israelita por serem descendentes de Israel (Jacó).

são considerados por pesquisadores da área do ensino da ciência como incompatíveis e, por isso, alguns se posicionam contrariamente ao ensino religioso nas escolas.

Edwards (1981), por exemplo, é categoricamente contrário à menção da abordagem da origem da vida e do universo sob a perspectiva criacionista nas escolas públicas dos EUA com o mesmo argumento apresentado por Mahner e Bunge (1996, p. 102), que a educação religiosa é prejudicial para a educação científica. Segundo Mahner e Bunge (1996, p. 115):

if a religious method were applied in science, and the scientific method in religion, the result would be complete mutual destruction. Science and religion are not only methodologically different but incompatible.... Science and religion can only coexist if one of them is distorted.

Fischmann (2008 apud SELLES; DORVILLÉ; PONTUAL, 2016, p. 887) diz que a ciência “tem como atividade inerente o dissenso e o debate, em uma busca pela verdade que se renova constantemente a cada descoberta, tendo como motor contínuo a indagação sistemática dos fatos e a adoção de postura crítica diante da possibilidade de conhecer o real”. O mundo das religiões, embora possa incorporar aqui e ali, em maior ou menor grau, alguns desses elementos, opera sob uma lógica distinta, “valendo-se do argumento que apela ao absoluto, ao sobrenatural, invisível e intangível, à revelação e à crença, lançando mão, conforme a religião, da asserção de dogmas e da definição de doutrinas”. Para Selles, Dorvillé e Pontual (2016):

a coexistência de ambas nas mesmas instituições e, mais ainda, travando entre si uma disputa feroz em que a lógica da religião invade o espaço das explicações científicas.

cas alegando operar pelos mesmos princípios. Os efeitos sobre a educação dos estudantes provocam uma diluição das fronteiras que produz confusão de conceitos, simplificações errôneas e empobrecimento de ambas as lógicas (SELLES; DORVILLÉ; PONTUAL, 2016, p. 887).

Cobern (1996) discorda do argumento que educação religiosa é prejudicial à educação científica. Em seu entender, “students everyday conceptions differ from science because they serve a different purpose”(COBERN, 1996, p. 579). Os conhecimentos trazidos na disciplina escolar ciência, de acordo com Cobern, não podem ser entendidos como o modo mais adequado de se entender o mundo. Antes estes deveriam ser posicionados como um dentre outros conhecimentos que norteiam o modo de perceber e entender o mundo. Ou seja, as pessoas entendem o mundo sob diferentes perspectivas, tanto podendo ter conhecimento sobre como a ciência explica um determinado fenômeno, quanto a perspectiva religiosa sobre o mesmo fenômeno. Segundo Cobern (idem) não se pode pretender que o ensino de ciências tenha por meta conduzir as pessoas a mudarem o modo como entendem o mundo natural, ou seja, pretender mudança conceitual, induzindo-as a aceitar uma única forma de explicação.

Cobern (1996) reconhece que religião e ciência são sistemas epistemológicos distintos e que o propósito do ensino das ciências é ampliar o modo de entender o mundo natural, ampliar cultura e não para colocar a ciência como um conhecimento superior a outros, buscando através do ensino das ciências substituir crenças que os estudantes têm. Seguindo essa compreensão, o objetivo do ensino de ciências deveria ser de fazer os estudantes entender os diferentes conceitos, as diferentes perspectivas epistemológicas. Aqueles conceitos que forem mais significativos para os estudantes serão o que eles usarão. Cobern (1996) sugere que:

What a teacher can do is to create a classroom atmosphere that invites students to express and discuss important personal viewpoints as they pertain to the science curriculum. The development of such an atmosphere can begin with lessons specifically designed for this purpose. (p.604)

Um estudo conduzido nos EUA por Shipman e colaboradores (2002) ilustra a possibilidade de se fazer ensino de ciências nos moldes apresentados por Cobern. Em um curso sobre astronomia, para 340 estudantes universitários, ao tratar da origem do universo, criaram oportunidades de diálogo tanto sobre a perspectiva da ciência, quanto da religião e estudaram a reação dos alunos. Identificaram que metade da turma se envolveu no diálogo identificando qual era a perspectiva da ciência e qual a da religião sem alterar crenças pessoais sobre o tema. Para aprofundar os resultados iniciais prosseguiram o estudo selecionando 19 estudantes dentre os 340 e concluíram que no contexto pedagógico há uma clara distinção entre explicar um fenômeno segundo a perspectiva científica, ou seja, ter o entendimento da teoria, e acreditar em tal perspectiva:

What we see in our students is that understanding implies deep knowledge of a scientific theory, its supporting evidence, and the extent to which it is accepted by the scientific community. Belief is accepting an explanation as being correct. One can believe an explanation, be it scientific or religious, without understanding it; such a belief transforms the explanation into dogma. One can understand an explanation without believing it (...). Both understanding and belief are required for an unconflicted, convergent understanding of such big questions as the origin of the Universe and the origin of life, but it would

seem to be too much to ask for any one course to go that far with all student (SHIPMAN et al, 2002, p.543).

O estudo de Shipman et al (2002) é uma alerta acerca da possibilidade do ensino das ciências, a semelhança de algumas religiões, tornar-se doutrinação: crer em uma explicação científica sem entendê-la, acreditar pelo mero fato de ter sido explicação apresentada por cientistas. Argumentamos que a doutrinação no ensino das ciências é aspecto extremamente negativo porque alija do ensino das ciências característica essencial da cultura científica: a análise crítica, ou dito em outras palavras, a doutrinação no ensino das ciências nega a atividade científica. Adicionalmente, a doutrinação no ensino das ciências cria também concepção errada sobre o que é ciência, por criar a ideia que: “Everything has or will have a scientific explanation”, “Things that cannot be proven or explained [by science] do not exist,” and “One should not believe in things that are not proven [by science].” (GAUCH Jr, 2006, p.17).

Esse estudo nos sugere ser crucial considerar, saber lidar e propiciar reflexões nas aulas de ciências naturais sobre as diferenças epistemológicas entre religião e ciência. No Brasil diversos estudos evidenciam que constitui questão relevante para os professores das áreas das ciências naturais (BAGDONAS; SILVA, 2015; CARNEIRO; CONTINS, 2006; EL-HANI; SEPULVEDA; 2010). Afinal há meio século as religiões evangélicas, em sua maioria as que tomam a Bíblia em sentido literal, são as que mais crescem no Brasil e, embora na Constituição seja assegurada a laicidade das escolas, o art. 33 da Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), que estabelece diretrizes e bases da educação nacional, diz: “O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do

Brasil”. Desta forma, em termos legais, as escolas podem optar por oferecer ensino religioso.

Selles, Dorvillée Pontual (2016) destacam que vários estados brasileiros tornaram o ensino religioso obrigatório nas escolas públicas, dentre eles o Rio de Janeiro. Os autores (*idem*) constaram que já está instalada no estado do Rio de Janeiro controvérsia comum nos EUA: o ensino do criacionismo em detrimento de teoria evolucionista acerca da evolução das espécies. Tal constatação os leva a defender ações norteadoras para o contexto escolar:

[...] o primeiro é a necessidade de reforço, por parte de cientistas e professores de Ciências e Biologia, do conjunto de práticas relacionadas à divulgação científica, empregando os mais diversos recursos. O segundo é o de reforçar um entendimento da natureza da atividade científica, procurando caracterizar seus modos de ação, limites e possibilidades, mesmo entendendo todas as dificuldades inerentes à sua demarcação. (SELLES; DORVILLÉE; PONTUAL, 2016, p. 889).

A proposição de Selles, Dorvillée Pontual (2016) de engajar cientistas e professores de ciências brasileiros em reflexões acerca da natureza das atividades científicas aproxima-se parcialmente da proposição de Cobern (1996) para ocorrer nas aulas de ciências reflexões acerca da natureza das atividades científicas. Expandindo tal proposição, Cobern (1996) defende também reflexões acerca da natureza da atividade religiosa, buscando entender as diferenças e respeitando a opção individual pelo modo ao qual se explicará os fenômenos da natureza.

Posicionamos-nos favorável a vivência de práticas pedagógicas contemplando a proposição de Cobern (1996) nos baseando em três aspectos. Primeiro aspecto a ser considerado são os estudos

com indicativos de grande percentual de professores de ciências brasileiros como sendo pessoas que entendem teorias científicas, mas adotam perspectivas religiosas para explicar fenômenos naturais (BAGDONAS; SILVA, 2015; CARVALHO et al, 2012; EL-HANI; SEPULVEDA, 2010). Apesar de estarmos defendendo tal posição para a realidade brasileira, destacamos que a expansão de movimentos religiosos com posições contrárias as apresentadas por cientistas não se restringe ao Brasil: é um fenômeno do mundo ocidental (COLLIER; HOEFFLER, 2004).

O segundo aspecto é a brecha legal para as escolas públicas oferecerem ensino religioso. Por consequência, existe a probabilidade de ensino religioso e ensino das ciências coexistir dentro do sistema escolar. Terceiro aspecto: o multiculturalismo, isto é, segundo Coutinho e Ruppenthal (2016), o reconhecimento de diferentes culturas em um mesmo território. A escola ao tratar ciência e religião com igual respeito aumenta a probabilidade de convivência com a diversidade de entendimentos que existe na sociedade sobre os mais variados temas.

Considerando que cultura é, segundo Dicio (2018), o “conjunto dos hábitos sociais e religiosos, das manifestações intelectuais e artísticas, que caracteriza uma sociedade” ou ainda “normas de comportamento, saberes, hábitos ou crenças que diferenciam um grupo de outro”, podemos considerar que a ciência e a religião são duas diferentes culturas. A cultura constitui a identidade de uma sociedade e a faz diferente das demais (YILDIRIM; TEZCI, 2016).

Yildirim e Tezci (2016) nos alertam que o multiculturalismo pode causar alguns problemas, como a falta de capacidade de viver em conjunto, alienação e confusão de identidade para indivíduos de diferentes culturas em termos de linguagem, religião, raça, status social, história, geografia. Neste contexto, a perspectiva mul-

ticultural é importante para a paz social e a tolerância em uma sociedade de diferentes grupos culturais.

A educação multicultural surgiu para eliminar potenciais problemas de multiculturalismo e fazer com que as pessoas aproveitem ao máximo esta diversidade (AYDIN, 2012; BANKS; BANKS, 2010). A educação multicultural é um movimento de reforma que foi projetado para fazer algumas mudanças e arranjos fundamentais no sistema educacional.

Para Kaya (2013), as percepções de auto-eficácia sobre a educação multicultural dos professores serão capazes de permitir um design instrucional efetivo com base nas diferenças. Os professores que têm uma percepção rigorosa de auto-eficácia são capazes de organizar uma aprendizagem adequada para estudantes que tenham diferentes culturas, línguas, religiões e nacionalidade através da criação de um ambiente de classe adequado em termos de educação multicultural, utilizando vários métodos e técnicas de ensino e para avaliar os comportamentos adotados pelos alunos (BERRY; KALIN, 1995; SPANIERMAN et al, 2010).

Visando aplicar esta abordagem, Bagdonas e Silva (2015), em universidade no estado de São Paulo – Brasil, ao trabalhar o tema cosmologia, em curso de formação de professores, almejavam prepará-los para enfrentar possíveis conflitos entre visões pessoais dos seus futuros estudantes e a visão científica. Para tanto, introduziram as teorias do Estado Estacionário e Big Bang utilizando textos do Papa Pio XII, líder da igreja católica de 1939 a 1958, no qual defendia a versão bíblica atribuindo a Deus a criação do cosmos e da vida, e mais alguns autores com posição similar a do Papa: Georges Lemaître e Fred Hoyle.

Através de diversas estratégias – como, por exemplo, apresentação de seminários conduzidos por pequenos grupos, redação de

ensaios, leituras, dentre outras estratégias – instigaram os estudantes a identificar as diferenças e semelhanças entre o modo como ciência e religião obtinham e justificavam conhecimentos. Embora os conceitos científicos tenham sido trabalhados induziu-se em sala a reflexão sobre a natureza da ciência e da religião. Foi observado que os estudantes distinguem características da cultura científica e da religiosa. Avaliando a vivência das práticas, concluíram que em um contexto educacional multicultural é útil preparar os futuros professores para que em suas aulas venham a considerar a visão religiosa dos estudantes ao invés de tratar apenas a visão da ciência:

we concluded that most pre-service teachers showed temperate rationalist views about science, avoiding theses that consider science as entirely rational or irrational. They stressed the differences between science and religion, while considering respect to students' religious beliefs as a desideratum. The activities enhanced more complex views about nature of science and might help science teachers to promote the acquaintanceship and respectful coexistence between different worldviews in science classes. (BAGDONAS; SILVA, 2015, p 30).

No presente estudo, a semelhança de Cobern (1996) e Bagdonas e Silva (2015) assumimos o ensino de ciências sob perspectiva multicultural, isto é: a ciência é uma cultura em meio a outras, cabendo à escola propiciar entendimento dos conceitos científicos e sobre a natureza da ciência sem colocá-los como superior a outros entendimentos. Tal qual Bagdonas e Silva (2015) conduzimos estudo onde é analisada uma situação didática na qual de modo implícito buscou propiciar aos estudantes a identificação do que é conhecimento científico e conhecimento religioso e sobre como ambos são gerados. Apresentamos aos estudantes um texto

da Bíblia, o capítulo 6 do livro de Josué, que descreve a queda das muralhas de Jericó, e os questionamos sobre a possibilidade de conhecimentos científicos da área da física explicar o ocorrido.

Alguns conceitos físicos e matemáticos

Para que este artigo possa ser plenamente compreendido pelos leitores, é interessante explicitarmos alguns conceitos da física que serão abordados posteriormente. Primeiramente, tratemos sobre ondas, que é “qualquer sinal que se transmite de um ponto a outro de um meio, com velocidade definida” (NUSSENZVEIG, 2009). As ondas possuem a característica de transmitir a energia entre dois pontos, sem, entretanto, conduzir a matéria. Halliday, Resnick e Walker (2008) especificam isto com o exemplo da onda na água, a qual faz com que objetos que estejam flutuando na superfície se movimentem para cima e para baixo, porém, não sejam carregados junto à onda.

As ondas podem ser classificadas de acordo com a direção de propagação do movimento, em transversal (quando o movimento das partículas materiais que transmitem a onda for perpendicular à direção da própria onda) ou em longitudinal (o movimento das partículas que transmitem a onda tem a mesma direção da propagação da onda) (HALLIDAY; RESNICK; WALKER, 2008). As ondas mecânicas, como as propagadas na água, através de molas ou o som, são aquelas que transmitem energia através da matéria, ou seja, necessitam de um meio material. Já as ondas eletromagnéticas, como, por exemplo, a luz, não necessitam de um meio, visto que podem ser propagadas no vácuo².

² tal informação contesta o que era visto (e agora já com menos frequência) constantemente em filmes de ficção científica, que mostravam naves atirando ou explosões no espaço com grande barulho.

Catelli, Martins e Giovannini (2015) comentam que as ondas mecânicas que se propagam na terra quando ocorre um terremoto são (predominantemente) de dois tipos: transversais e longitudinais. As ondas longitudinais são mais rápidas do que as ondas transversais. Os autores (idem) comentam ainda que os sismógrafos, aparelhos que detectam pequenas vibrações do solo, registram primeiro as ondas longitudinais, e após um determinado intervalo de tempo, que depende da distância da estação sismológica ao foco do terremoto, registram a chegada das ondas transversais, essas de grande potencial destruidor. De posse das velocidades das ondas e do intervalo de tempo entre a detecção das mesmas, pode-se determinar a distância ao epicentro (local que deu origem ao tremor da terra) do terremoto.

Outro conceito relevante é o de ressonância. A ressonância ocorre quando um sistema oscila com uma série de impulsos periódicos cuja frequência seja igual ou quase igual à frequência natural do sistema, frequência na qual a amplitude de oscilação assume o valor máximo. Assim, a amplitude da onda tende ao infinito, o que faz com que ocorra efeitos catastróficos (HALLIDAY; RESNICK; WALKER, 2008). Por exemplo, se ocorrer uma vibração igual à frequência natural de uma ponte, esta ponte irá oscilar de tal forma que acabe sendo destruída, tal como ocorreu com a ponte Tacoma Narrows (YOUTUBE, 2011).

Como abordaremos, também, as escalas utilizadas para mensurar os terremotos, é necessário que tenhamos a clareza que escalas logarítmicas. As escalas logarítmicas são aquelas que utilizam números em uma progressão aritmética (sequência numérica em que cada termo, a partir do segundo, é igual à soma do termo anterior com uma constante (que no nosso trabalho será 1, ou seja, a sequência será 0,1,2,3 ...) de uma progressão geométrica (é uma

sequência numérica que cresce ou decresce pela multiplicação por uma taxa constante. Nessa progressão, os seus termos, a partir do segundo, são iguais ao produto do termo anterior por uma constante denominada razão q . No nosso caso, na escala Richter e na escala *moment magnitude*, estas razões valem cerca de 32 (1, 32, 1024, 32768, ...)).

Queda das Muralhas de Jericó

A Bíblia apresenta no capítulo 6 de Josué a descrição da tomada, pelos israelitas, da cidade de Jericó, ocupada por povo Cananeu. Este capítulo relata que, orientado por um anjo, Josué ordenou a 601.730 homens armados (Nm. 26:51 NVI) que marchassem em torno das muralhas da cidade de Jericó, juntamente com os sacerdotes que levavam a Arca da Aliança (artefato sagrado onde estavam guardados objetos relacionados a história dos israelitas). Durante todo o trajeto ao tempo em que os soldados marchavam os sacerdotes tocavam trombetas de chifre de carneiro. Uma parte dos soldados ia à frente da Arca e a outra parte após esta. Por seis dias deram uma volta a cada dia contornando a muralha. No sétimo dia, ao invés de uma volta é dito que Josué ordenou mudança na estratégia:

4 Sete sacerdotes levarão cada um uma trombeta de chifre de carneiro à frente da arca. No sétimo dia, marchem todos sete vezes ao redor da cidade, e os sacerdotes toquem as trombetas.

5 Quando as trombetas soarem um longo toque, todo o povo dará um forte grito; o muro da cidade cairá e o povo atacará, cada um do lugar onde estiver. (Js. 6:4-5 NVI)

Segundo o texto quando os israelitas deram o grito forte, a muralha caiu:

15 No sétimo dia, levantaram-se ao romper da manhã e marcharam da mesma maneira sete vezes ao redor da cidade; foi apenas nesse dia que rodaram a cidade sete vezes.

16 Na sétima vez, quando os sacerdotes deram o toque de trombeta, Josué ordenou ao povo: Gritem! O Senhor lhes entregou a cidade!

[...] 20 Quando soaram as trombetas o povo gritou. Ao som das trombetas e do forte grito, o muro caiu. Cada um atacou do lugar onde estava, e tomaram a cidade (Js. 6:15-20 NVI).

A descrição da história da cidade de Jericó ainda está sob investigação pela comunidade científica. As primeiras escavações arqueológicas na região foram conduzidas por Charles Warren, em 1867, que encontrou ruínas no local onde, segundo descrição bíblica, Jericó estaria situada. Entre 1907 a 1909 e novamente em 1911, expedição austro-alemã, sob direção de Ernest Sellin e Carl Watzinger, encontrou cerâmicas e revestimento da parede das ruínas e atribuíram que tais achados seriam do período da Idade do Bronze Tardio, época entre 1550 a 1200 antes da Era Comum (BAR-YOSEF, 1996; FISHER, 1997).

Muitas décadas depois, outros estudiosos analisaram o material encontrado por Sellin e Watzinger e concluíram que este datava de período em torno de 1410 antes da Era Comum, portanto do período descrito na Bíblia. Expedições diversas, conduzidas por variados equipes de arqueólogos, em diferentes décadas, encontraram vestígios de cemitérios e o desuso desses, em época que

coincide com o período bíblico descrito no capítulo seis do livro de Josué. O desuso dos cemitérios foi tomado como sugestivo que a cidade havia sido destruída naquele período apontado no livro de Josué (BAR-YOSEF, 1996; FISHER, 1997).

Algumas outras expedições encontraram dúzias de jarros cheios de grãos de uma mesma coleta e vários Scarabs, isto é, amuletos egípcios em forma de besouro por vezes apresentando o nome de um faraó. Concluíram que a cidade foi destruída em época de colheita ou imediatamente após ela e era governada por egípcios, tal qual descrito na Bíblia (BAR-YOSEF, 1996; FISHER, 1997). A presença de jarras com grãos também coincide com a descrição bíblica que a queda do muro ocorreu na primavera (Js. 2:6; 3:15 NVI).

Kathleen Mary Kenyon, nos anos 1950, encontrou evidências que havia em Jericó uma muralha, bem como que tal muralha havia de fato caído – dado que haviam tijolos vermelhos empilhados sob tijolos revestidos, sugerindo queda -, bem como sinais que após a queda do muro houve fogo na cidade. Há assim coincidência entre o que Kenyon encontrou e a descrição bíblica das características físicas da muralha, de ter havido a queda do muro e do fogo após a queda. Segundo a Bíblia, após derrubarem os muros de Jericó, os israelitas incendiaram a cidade (Js. 6:24 NVI). De acordo com Kenyon (1981, p. 370):

The destruction was complete. Walls and floors were blackened or reddened by fire, and every room was filled with fallen bricks, timbers, and household utensils; in most rooms the fallen debris was heavily burnt, but the collapse of the walls of the eastern rooms seems to have taken place before they were affected by the fire.

Contudo, Kenyon concluiu que a queda da muralha ocorreu em data anterior a descrita na Bíblia. Bryant Wood, arqueólogo

cristão, contrargumenta Kenyon apontado que na época em que ela chegou a tais conclusões não era tecnicamente possível fazer análise mais acurada sobre data do material encontrado. Após analisar o material com carbono 14, Wood afirmou que a queda do muro de Jericó ocorreu no período descrito na Bíblia (KAISER Jr, 2011).

Em relação às causas da queda do muro, Kenyon encontrou evidências de atividade sísmica. Outras equipes de arqueologistas encontraram evidências adicionais de atividade sísmica reafirmando a conclusão de Kenyon sobre o que ocasionou a queda do muro. Todavia, nas ruínas há um achado intrigante: no lado norte há uma parede preservada da cidade com casas construídas contra ele. O fato das casas serem construídas contra a muralha e as características das casas foram considerados como sugestivo que lá vivia parte economicamente mais pobre da cidade.

A parte da cidade encontrada preservada é descrita na Bíblia quando relata que Raabe, uma prostituta que vivia em casa construída na muralha da cidade, ajudou a espíões enviados por Josué, antes do episódio da queda, estabelecendo com ele um acordo que ela e os seus seriam poupados em caso de conflito (Js. 2:17-20 NVI). A preservação durante a queda de um dos lados da muralha justamente as que tinham casas construídas tem sido tomada por Dr. Bryant Wood, diretora 'Associates for Biblical Research', como mais uma prova que a queda da muralha efetivamente aconteceu tal qual a descrição bíblica.

No caso de um terremoto³, as ondas mecânicas são propagadas pelo interior da Terra. Quanto maior a amplitude da vibração,

³ Segundo o Serviço Geológico norte-americano (USGS, 2017), o terremoto é um termo usado para descrever o deslizamento súbito em uma falha, o tremor resultante e a energia sísmica irradiada causada pelo deslizamento, ou por atividade vulcânica ou magmática, ou outras mudanças de estresse súbito na Terra.

maior a magnitude do terremoto. Atualmente a escala de magnitude mais utilizada é a *moment magnitude* (M_w) que é baseada no momento sísmico de um terremoto (USGS, 2017). Esta escala é logarítmica e tem resultados semelhantes aos da escala Richter, porém, com a vantagem de não haver a necessidade de que o terremoto ocorra próximo ao sismógrafo. Para ilustrar os valores desta escala, o terremoto Tohoku, ocorrido no mar do Japão, em 2011, teve magnitude M_w 9 e inundou a região costeira oriental do Japão (SMITH et al, 2015). Um terremoto de escala M_w 8 é cerca de 32 vezes mais fraco que o de escala M_w 9.

Em alternativa a suposição que a queda da muralha ocorreu devido abalo sísmico há os que defendem que a queda foi devido à ação do som (CONNOR, 2011). MacGregor (2000 apud MADSEN, 2009) credita a queda da muralha de Jericó às frequências da energia emitida através do impacto regular dos pés dos soldados de Josué sob a terra dura durante a marcha, da vibração sustentada pelos chifres [trombetas] e o grito em uníssono. A vibração advinda da marcha, som das trombetas e as vozes uníssonas do exército entraram em ressonância com a estrutura molecular das pedras e argamassa, fazendo-as vibrar com grande energia, o que gerou o colapso. Igualmente favorável à hipótese da ressonância provocando a queda, Billauer (2013a, b) baseado no registro de experiência de pontes irem ao colapso devido a exércitos em marcha, afirma que as pisadas ritmadas da marcha do exército israelita, com mais de 600.000 homens, acrescidas do som ressonante das trombetas e dos gritos poderiam gerar uma força física de vibração com maior ordem de magnitude que qualquer outra previamente experimentada, causando a queda da muralha.

Segundo Billauer (2013b) para explicar a queda da muralha é preciso compreender os dois tipos de forças envolvidos: as vibra-

ções do som ou ressonância sonar e a ressonância mecânica. A autora especifica que o som ou ruído é uma forma de energia causada pela vibração de algo no ar. A ressonância sonar foi acumulada de três fontes: trombetas, grito do povo e som das pisadas dos mais de 600.000 soldados em marcha e, gerada nas diferentes direções. Billauer (2013b) prossegue afirmando que a esta força foi somada a ressonância mecânica, a qual ocorre quando dois objetos tocando um ao outro vibram em conjunto, tais como os pés batendo contra a terra. Quando o padrão de vibração das duas entidades ocorre na mesma frequência, eles podem aumentar a ponto de destruir os objetos que vibram. Esta ressonância pode multiplicar a amplitude de vibração de um sistema simples de dez a trinta vezes, e cada efeito vibratório das quatro fontes teria ampliado a força ainda mais.

Em síntese podemos dizer que há evidências científicas substanciais que: 1) a Muralha de Jericó existiu, 2) a Muralha desmoronou 3) o desmoronamento ou foi logo após o fim da coleta de grãos ou durante a coleta de grãos, o que sugere ter sido durante a primavera, 4) Houve incêndio após o desmoronamento, 5) uma parte do muro não desmoronou. Há controvérsia sobre: 1) o período em que aconteceu a queda do muro e 2) o que causou a queda.

O conjunto de evidências empíricas, os consensos entre cientistas, às coincidências entre o que há de consenso entre cientistas e o que diz a Bíblia a respeito da muralha de Jericó, as divergências entre cientistas e a diversidade de explicações possíveis sobre o que causou a queda da muralha de Jericó (devido a abalo decorrente de terremoto ou devido a abalo decorrente de pisadas e dos sons) fazem esse tema interessante para reflexão sobre a natureza da atividade científica e da religião. Por exemplo, possibilita a reflexão sobre como: 1) a produção de conhecimentos científi-

cos é baseada em evidências analisadas e registradas cuidadosa e sistematicamente, fazendo-se uso de instrumentais, técnicas e conhecimentos; 2) a existência de consensos e divergências na comunidade científica; 3) há coincidências entre o que a Bíblia diz sobre a queda da muralha e os consensos de conhecimento sobre a muralha produzido por cientistas.

Visando possibilitar aos licenciados em física situação onde pudessem refletir sobre o que são conhecimentos científicos e o que são conhecimentos bíblicos seguindo perspectiva multicultural, ou seja: percebendo diferenças entre a natureza de ambos (os modos como são produzidos) sem enveredar por crenças ou posicionar algum conhecimento como superior ou ainda uma afronta a outro tipo de conhecimento, introduzimos em sala de aula texto bíblico sobre a muralha de Jericó e solicitamos que com base em conhecimentos da área da física o mesmo fosse analisado. A seguir, a descrição mais detalhada da vivência dessa prática.

Metodologia

A prática pedagógica que foi base para gerar o corpus empírico do estudo aqui relatado ocorreu em duas turmas de Metodologia do Ensino de Física da Universidade Federal do Piauí, com um total de 24 alunos, dos quais 14 eram da turma doravante nomeada por A e 10 da turma nomeada por B. Iniciamos a prática explanando o que é um estudo de caso e as suas possibilidades de utilização em aulas de física no ensino médio. Em seguida os alunos foram divididos em grupos, com no máximo quatro alunos, conforme apresentado na Tabela 1, a seguir:

Tabela 1 – Grupos que realizaram as atividades

	Turma A				Turma B		
Grupo	1	2	3	4	5	6	7
Alunos	4	4	3	3	3	3	4

Nas etapas seguintes adotamos procedimentos norteados por Carvalho e Gil-Pérez (2001). Para estes autores apresentar aos futuros professores situações problema os motiva estudá-los. Seguimos três passos sugeridos por Carvalho e Gil-Pérez (2001) para introduzir a situação problema a ser estudada. Inicialmente, o educando expõe suas concepções sobre as questões apresentadas e esboça uma hipótese de solução. Em seguida, é orientado a aprofundar seus conhecimentos com a leitura de um texto indicado e sintetizar as ideias do autor. Na etapa seguinte, ele deve buscar outras informações e propor uma segunda solução para os problemas levantados. Cada passo é acompanhado de discussões realizadas em pequenos grupos e/ou com a turma.

Em nossa atividade cada grupo recebeu uma cópia do capítulo 6 do livro bíblico de Josué e lhes foi questionado se fisicamente era possível ocorrer o que estava descrito neste capítulo. Foi disponibilizado aos estudantes vários livros de Física, de ensino médio e superior para que, se fosse necessário, pudessem consultá-los para dar a sua resposta. Os estudantes foram solicitados a ler o caso e discutir com seu respectivo grupo se fisicamente era possível ocorrer à queda da muralha de Jericó tal como se encontra descrito em Josué 6 devido ao som e a marcha. Após a maioria do grupo chegar a consenso, com ou sem a leitura dos livros de física disponibilizados, eles deveriam preencher uma ficha com o fato ocorrido relatando o que o causou e o fenômeno físico envolvido.

As discussões dos grupos foram acompanhadas pelo professor que, quando oportuno, dava orientações ou fazia perguntas e comentários pontuais de modo a direcioná-los para identificar no texto aspectos que poderiam ser explicados pela física. Após a ficha ser preenchida, cada grupo relatava os seus registros e explicava o porquê da resposta. Após a apresentação dos resultados listados pelos grupos, o professor fez um fechamento do assunto, comentando as respostas e apresentando vídeos sobre a ação da ressonância, como a queda da ponte Tacoma Narrows (YOUTUBE, 2011) e a quebra de uma taça de cristal através da voz (YOUTUBE, 2012). As atividades foram audiogravadas e registradas pelo professor em um diário de campo.

Nosso objetivo central foi verificar se a atividade proposta permitia aos estudantes reflexão sobre a natureza dos conhecimentos científicos e bíblico de modo multicultural, identificando que são sistemas epistemológicos distintos e que o ensino de ciências deve contribuir para construção de compreensão de tal distinção. Para tanto, transcrevemos a audiogravação com registro das falas durante a reunião do grupo e analisamos a estrutura de tais registros utilizando o modelo do Padrão Argumentativo de Toulmin – PAT (TOULMIN, 2006). As respostas apresentadas, bem como o relato das discussões dos grupos e respectivas análises encontram-se na seção a seguir.

Argumentação e o padrão argumentativo de Toulmin

Religião e ciência apresentam modos e pressupostos diferentes para encontrar respostas as suas perguntas. O conhecimento religioso é dado por revelação divina, tem sua sustentação em dogmas, isto é na fé: se aceita algo como verdade absoluta e in-

questionável, sem buscar justificativas, explicações ou evidências. O conhecimento científico refere-se a fenômenos ou naturais ou sociais, é gerado baseado em justificações, evidências, em especial evidências empíricas; constituindo um corpo lógico de informações que fundamentam uma explicação. É um conhecimento construído mediante questionamentos que norteiam estudos, registros e divulgação entre comunidade que estuda o tópico sob consideração.

O conhecimento científico é alicerçado na capacidade de relacionar informações – quer sejam eles empíricos ou procedentes de outras fontes- visando construir conclusões. O conhecimento científico é comumente comunicado através de discurso argumentativo. Nomeadamente: tanto a nível oral, escrito, ou mesmo em comunicação interior silenciosa do indivíduo para si usando apenas o pensamento, se apresenta razões direcionando para convencer sobre uma conclusão, diz-se que há discurso argumentativo. Em outras palavras, o discurso argumentativo é a busca de adesão a uma conclusão apresentando-se razões a favor de tal conclusão. O discurso argumentativo ao apresentar justificativas que convergem para adesão a uma conclusão se faz distinto de um discurso baseado em dogmas, aquele em que se expressa o que se crê como verdade inquestionável sem explicações que fundamentem o ponto de vista defendido (LEITÃO, 2000; TEIXEIRA, 2015).

Pesquisadores enfatizam que o raciocínio científico é um processo de tomada de decisões entre evidências e teorias que exige a construção de argumentos defendendo a escolha tomada (JIMÉNEZ ALEIXANDRE; BUGALLO RODRÍGUEZ; DUSCHL, 2000; JIMÉNEZ ALEIXANDRE; DÍAZ DE BUSTAMANTE, 2003; SASSERON; CARVALHO, 2011). Portanto, se basear a tomada de decisões apoiado em evidências e teorias é aspecto característico do raciocínio científico, deveremos encontrar a busca de evidências e teorias nos argu-

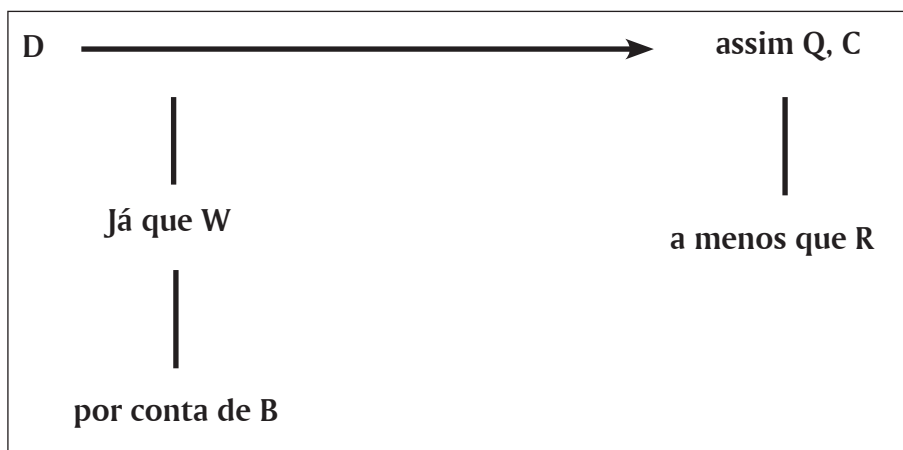
mentos dos alunos caso estejam analisando a descrição bíblica da queda do muro de Jericó de acordo com a ciência. Contudo, caso a análise da queda do muro seja baseado em conhecimento religioso a explicação para o fato será o agir de Deus.

A luz da perspectiva que argumentar é parte da cultura científica analisamos os argumentos produzidos pelos estudantes em resposta ao nosso questionamento se fisicamente era possível ocorrer a queda da muralha de Jericó, após a marcha de soldados por seis dias, em torno da mesma, acrescido a de marcha os sons da trombeta dos sacerdotes e gritos do exército no sétimo dia, tal como descrito no capítulo 6 do livro bíblico de Josué.

Identificamos os argumentos produzidos pelos estudantes e exploramos a estrutura dos mesmos fazendo uso do Padrão Argumentativo de Toulmin (PAT)(SASSERON; CARVALHO, 2011; SIMON; ERDURAN; OSBORNE, 2006). Toulmin (2006) identificou que os argumentos, em termos de estrutura são compostos por: Dados (D), declarações usadas como evidência para sustentar as conclusões; Conclusões (C): assertivas sobre o que existe ou valores que asseguram às pessoas garantias; Garantias (W): declarações que explicam as relações entre os dados e as conclusões; Conhecimento básico (B): assunções fundamentais (normalmente feitas de forma não explícita); Refutação (R): declarações que contradizem os dados, garantias, conhecimento básico ou qualificadores modais de um argumento; e Qualificadores modais (Q): condições especiais sobre as quais as conclusões são verdadeiras.

Este padrão de argumentação pode ser lido a partir do esquema da Figura 1.

Figura 1 – Padrão de argumento (Fonte: TOULMIN, 2006).



Resultados

A princípio, os alunos estranharam a utilização de um texto bíblico em uma aula de Metodologia do Ensino de Física. Nove dentre os 14 estudantes da turma A e sete dos dez estudantes da turma B não conheciam a história da queda das muralhas de Jericó. Os demais estudantes de ambas as turmas, que afirmaram conhecer esta história, comentaram que nunca haviam pensado nela em termos de Física. Embora os estudantes tivessem achado diferente a utilização de texto bíblico em aula sobre física não houve resistência de nenhum deles quanto a sua utilização.

Assim que os textos com o capítulo 6 de Josué foram entregues aos grupos, os seus integrantes os leram. Os que não conheciam a história ficaram surpresos com a descrição da forma como a muralha caiu e também com a ordem dada ao exército israelita de matar todos os seres vivos (pessoas e animais) de Jericó e fizeram comentários acerca disto. Neste momento houve a intervenção do professor, de forma a direcionar a discussão especificamente

acerca da queda da muralha e a existência, ou não, de fenômenos físicos envolvidos neste evento. Como mencionado anteriormente, as aulas foram audiogravadas. Apresentamos abaixo transcrição das falas do Grupo 1 por ser um grupo onde havia um estudante evangélico – doravante nomeado de aluno A2-, fator que poderia potencializar a possibilidade de análise baseada em conhecimento bíblico ao invés de conhecimentos da área da física.

Quadro 1 – discussão ocorrida no Grupo 1 acerca da queda das muralhas de Jericó

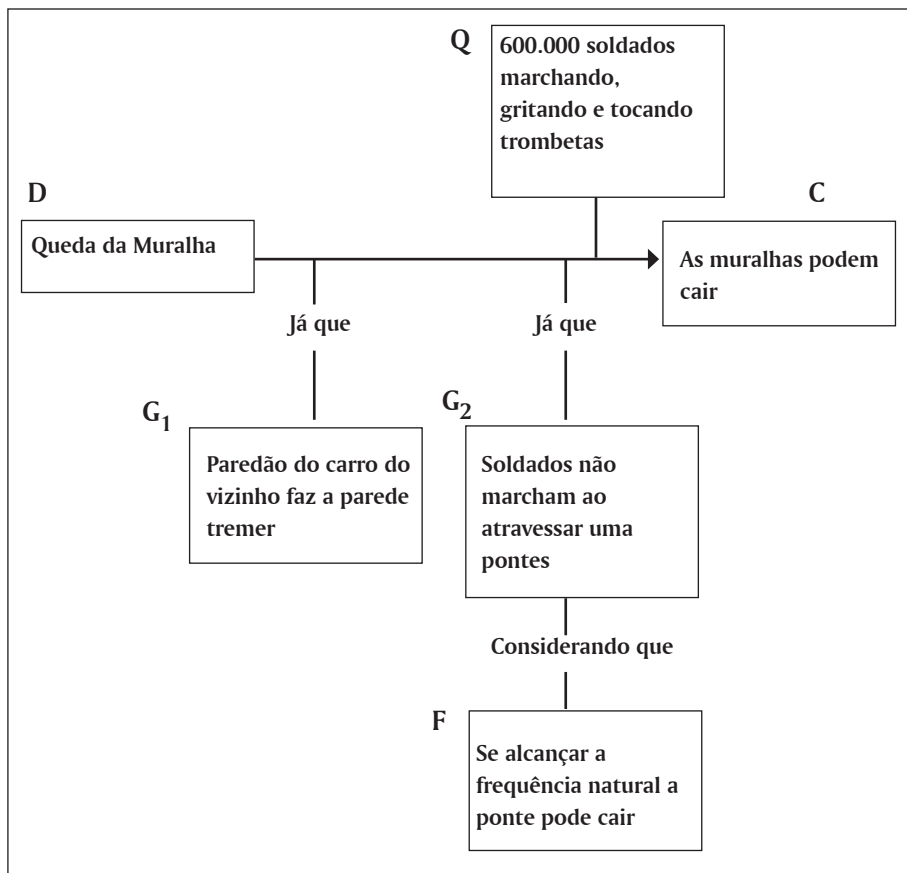
Turno	Fala	Comentário
1	Aluno 2 – Esta história eu conheço! Vocês conhecem?	
2	A1 e A3 – Não.	
3	Aluno 2 – deixa que eu leio o texto para vocês. (leitura em voz alta)	
4	LEITURA DO TEXTO	
5	A3 – a Bíblia é cheia de mentiras. Onde já se viu derrubar uma muralha com grito.	Aqui é exposto o dado: relato bíblico da queda da muralha de Jericó e refutação: a bíblia é cheia de mentiras, dúvidas que grito possa derrubar a muralha
6	A2 – A Bíblia não é cheia de mentiras! Há muito tempo que tentam provar que ela está errada, mas não conseguem.	Inicia-se uma discussão fora do foco da aula
7	A1 – deixem de discussão boba. Vamos fazer o que o professor pediu. Ele pediu para discutirmos se era possível, fisicamente, ocorrer o que está descrito no texto.	Ocorre a intervenção do aluno A1 para encerrar a discussão e direcionar atenção do grupo para o questionamento feito pelo professor
8	A2 – para mim é, e falo isto não porque eu acredito na Bíblia, mas sim porque nesta história não foi só o grito que derrubou a muralha: também teve a marcha de mais de 600.000 soldados por uma semana e as trombetas!	O aluno A2 apresenta novos dados que servem como qualificadores da possibilidade de ocorrer a queda como está descrito no texto lido
9	A3 – Se o paredão do carro ² do meu vizinho já faz a parede de minha casa mexer, imagina 600.000 soldados marchando juntos, gritando e tocando trombetas! Deve ser um impacto grande.	Esta colocação do aluno A3 corrobora com o turno anterior. Nesta passagem, é colocada a primeira garantia, o paredão de som.

10	A2 – e então! Não é por causa disto que os soldados não marcham quando vão atravessar uma ponte?	Aqui é apresentada uma informação que tem função de garantia
11	A1 – Não atravessam a ponte marchando para evitar que a vibração dos passos chegue à frequência natural da ponte e ela caia.	É exposto o conceito físico de fundamenta a queda das muralhas
12	A3 – então se a vibração causada pela marcha, trombetas e gritos fez a muralha chegar à sua frequência natural...	Exposto novamente os qualificadores
13	A2 – (interrompendo o aluno 3) então é fisicamente possível que a muralha caísse como está descrito!	É apresentada a conclusão da argumentação

Identifica-se neste trecho que o aluno A2, que é evangélico, defendeu o seu ponto de vista, mas não o fez baseado em fé no sobrenatural, e sim apresentando qualificador e garantia empírica e construindo conclusão a partir do qualificador e da garantia empírica apresentados. A garantia apresentada por A1 e A3 corroboraram perspectiva apresentada pelo Aluno A2.

Abaixo, na Figura 2, apresentamos esquema gráfico da estrutura do argumento apresentado no Quadro 1. Para facilitar a compreensão especificamos letras para indicar cada um dos seis elementos da argumentação no PAT, a saber: dados (D), conclusões (C), garantias (W), conhecimento básico ou fundamento (F), refutação (R) e qualificador modal (Q).

Figura 2 – Argumentos apresentados pelo Grupo 1 para a resolução do problema



Estrutura de argumento semelhante à exposta acima ocorreu no Grupo 6.

Quadro 2 – discussão ocorrida no Grupo 6 acerca da queda das muralhas de Jericó

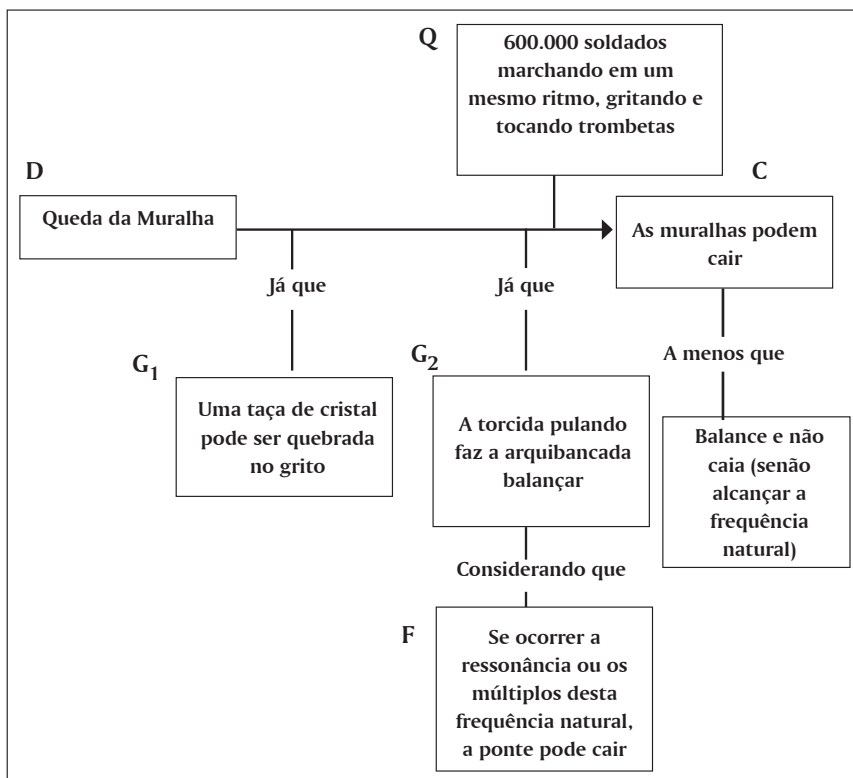
Turno	Fala	Comentário
62	A19 – Vamos lá, o que é para a gente fazer mesmo?	
63	A20 – é para a gente ler o texto da Bíblia e falar se é fisicamente possível o que está descrito.	É exposto o dado a ser investigado
64	A19 – me dá aqui, deixa eu ler (leu em voz alta)	
65	LEITURA DO TEXTO	
66	A20 – Derrubaram a muralha no grito? Rapaz...	
67	A18 – Meu irmão, gritar e derrubar uma muralha com este grito é impossível!	Refutação, sem embasamento.
68	A19 – (inaudível)	
69	A20 – Mas é possível quebrar uma taça de cristal com um grito. E lembre-se que eram mais de 600.000 gritando juntos. Ah, tinha as trombetas também...	É apresentado outro fenômeno como garantia e exposto os primeiros qualificadores
70	A18 – Mas, mesmo sendo 600.000 e tendo as trombetas, não é possível!	Nova tentativa de refutador, também sem embasamento.
71	A20 – é verdade. Quando se fala em muralha a gente pensa logo naquelas fortalezas, com o muro de pedra bem largo. Derrubá-los com gritos e trombetas...	
72	A19 – (interrompendo o A20) Certo, mas vocês estão esquecendo que os soldados estavam marchando quando gritaram? Imaginem mais de 600.000 pessoas pisando juntas no chão, no mesmo ritmo. Dá para balançar tudo.	Exposto mais um qualificador, a marcha ritmada dos soldados.
73	A18 – É verdade, é muita gente marchando junto! Se em um estádio a torcida, em número bem menor, pulando junta balança as arquibancadas, acho que a marcha dos soldados poderia ter balançado as muralhas mesmo!	Apresentada outro evidência empírica semelhante como garantia
74	A19 – Mas, de balançar para cair tem uma diferença.	Refutação
75	A20 – Se ocorrer a ressonância, a muralha cai mesmo. Imagina só a marcha, junto com os gritos e as trombetas... Se chegou à frequência natural ou aos seus múltiplos, a muralha caiu mesmo!	Apresentado neste último turno o fundamento e a conclusão.

Podemos perceber nesta conversa que alguns integrantes do Grupo 6 no processo de interação verbal mudam seu entendimento acerca da queda do muro. O estudante A18 nos turnos de fala 67 e 70 afirma da impossibilidade da queda devido à marcha e som. Entretanto,

to, após a garantia apresentada por A19 no turno de fala 72 o estudante A18 apresenta no turno 73 uma nova posição. Temos exposto nesta passagem, de forma explícita, a importância da interação verbal entre os participantes do grupo. O estudante A18 influenciado pela garantia apresentada por A19 também apresenta garantia utilizando-se de evidência empírica, no caso o conhecimento sobre o balançar de arquibancada de estádio. Tal como no Grupo 1 anteriormente, a construção do argumento também se deu de maneira coletiva.

Na Figura 3, abaixo, expomos o PAT do referido grupo.

Figura 3 – argumentos apresentados pelo Grupo 6 para a resolução do problema



O Grupo 6, em relação aos demais, foi o que apresentou maior profundidade teórica, pois, foi o único em que foi citado os múltiplos da frequência natural. Este foi o único dos sete grupos que apresentou uma refutação fundamentada. Podemos verificar claramente que um maior embasamento teórico possibilita uma argumentação mais “completa”, segundo o modelo PAT.

Nos demais grupos ocorreram conteúdos de fala semelhantes. Após os grupos chegarem a consenso sobre a possibilidade de uma muralha cair devido à marcha do exército e sons os grupos recorreram aos livros de Física que estavam disponíveis para poderem elencar o(s) fenômeno(s) físico(s) que estava(m) envolvido(s) no evento estudado. Tal atitude sugere que os estudantes reconhecem os livros didáticos como fonte de saber científico.

Os grupos buscaram livros que tratassem sobre fenômenos ondulatórios e, preencheram um quadro no qual se encontravam três colunas, a saber: Ocorrido (fato); Possível causa; Fenômeno. As respostas dadas pelos grupos, nas fichas, são apresentadas na íntegra no Quadro 3, abaixo.

Quadro 3 – Respostas dos estudantes

	Ocorrido	Possível causa	Fenômeno
Grupo 1	A queda da muralha de Jericó	Vibração causada pelos instrumentos de sopro, pela marcha dos soldados e pelos gritos	Ressonância
Grupo 2	As muralhas de Jericó caíram	Gritos, som das trombetas e marcha dos soldados	Ressonância
Grupo 3	Queda das muralhas	Vibração da marcha dos soldados e dos seus gritos	Ressonância
Grupo 4	A queda das muralhas	Marcha dos soldados e som dos gritos	Ressonância
Grupo 5	Queda da muralha de Jericó	Som proveniente dos gritos e das trombetas e a marcha dos mais de 600.000 soldados	Ressonância
Grupo 6	Queda da muralha	Marcha e som	Ressonância
Grupo 7	Queda das muralhas de Jericó	Durante sete dias eles [os soldados] marcharam em uma dada frequência, na qual, aos poucos foi atingindo a frequência natural de vibração do muro. Quando a atingiu, a muralha caiu. Além da marcha teve o som que também ajudou na queda da muralha	Ressonância

Após preencherem as fichas, cada grupo expôs os resultados destas para a turma e explanaram o porquê de suas respostas. Todos os grupos falaram sobre as vibrações causadas tanto pelo som, quanto pelo impacto da marcha dos soldados, ligando a queda da muralha com fenômenos ondulatórios e relatando que, fisicamente, era possível que a muralha tivesse caído tal como descrito em Josué 6.

Foi possível constatar que a atividade possibilitou em sala de aula a produção de argumentação com conhecimentos advindos de evidências empíricas e da área da física (no caso conhecimento acerca do fenômeno de ressonância). Desta forma os estudantes analisaram o fenômeno descrito com base na cultura científica.

Defendemos que a atividade colabora para vivência de atitudes características da natureza da produção do conhecimento científico e contribui para evitar a tão comum visão algébrica e de física descontextualizada da realidade na qual os alunos entram em contato com a física através de imensas listas de exercícios, memorização de fórmulas, descontextualizado da sua realidade (ANDRADE; MAIA JÚNIOR, 2008; BEZERRA et al, 2009; CAVALCANTE et al, 2009; LESTINGE; SORRENTINO, 2008; MONTEIRO; TEIXEIRA, 2004; REIS; LINHARES, 2008; TEIXEIRA, 2003).

À guisa de conclusões

O fato de levarmos para a sala de aula um texto bíblico para trabalhar conteúdos de física acabou se mostrando um motivador para os licenciandos, pois era algo totalmente distinto do que eles haviam trabalhado até o momento.

As respostas dadas pelos licenciandos demonstram que estes souberam transpor os conhecimentos adquiridos e utilizá-los em

outros contextos, isto é: utilizar os conhecimentos escolares adquiridos na área de física para explicar algo real, superando a visão mecânica e acrítica a qual normalmente estão vinculados. Considerando que os licenciandos estão sendo capacitados para trabalhar com a física na educação básica, ter vivências que os inspirem a criar situações pedagógicas que superem tão visão é de extrema relevância. Nesse sentido acreditamos que a vivência da prática pedagógica em tela constituiu para os licenciandos mais uma possibilidade de inspiração metodológica para o ensino de física. A situação didática também oportuniza a prática do discurso argumentativo em sala de aula e, por conseguinte, a prática de características da cultura científica.

Um aspecto positivo da prática pedagógica foi a vivência da natureza de produção dos conhecimentos científicos sem colocar a ciência como um modo superior em relação ao conhecimento religioso. De fato, foram vivenciadas características da natureza científica deixando-se completamente excluídos espaços para críticas a natureza do conhecimento religioso. Tínhamos como objetivo verificar se a atividade proposta permitia aos estudantes reflexão sobre a natureza dos conhecimentos científicos e bíblico de modo multicultural.

Reconhecemos que, embora se possa afirmar que a atividade proposta permitiu aos estudantes reflexão sobre a natureza dos conhecimentos científicos, enquanto estudo tivemos duas lacunas que interferiram na avaliação da eficácia da atividade proposta para o fim a qual foi elaborada. A primeira lacuna é que não houve reflexão sobre a natureza dos conhecimentos científicos e bíblicos. Houve a vivência de prática que mobilizava a natureza dos conhecimentos científicos. Se estamos formando futuros professores, tendo em mente que o número de evangélicos no Brasil tem cres-

cido, é preciso que a prática pedagógica seja reelaborada de modo a possibilitar tal reflexão. Uma outra lacuna é que predominou o número de estudantes que desconheciam o texto bíblico. Esse aspecto nos leva a pensar que os estudantes não tinham formação religiosa que toma a Bíblia por verdade inquestionável e, por conta disto não iriam recorrer a dogmas para analisar a indagação para eles posta. Em síntese: a atividade parece ser promissora para o objetivo para o qual foi criada, mas faz-se necessário prosseguirmos na sua avaliação.

Referências

- ANDRADE, C. R.; MAIA JUNIOR, M. S. Ensino da Física e o cotidiano: a percepção do aluno de Licenciatura em Física da Universidade Federal de Sergipe. *Scientia Plena*, v. 4, n. 4, p. 044401-1- 044401-8, abr. 2008. Disponível em <<http://www.scientiaplena.org.br/ojs/index.php/sp/article/viewFile/610/268>>. Acesso em 17 Dez. 2016.
- AYDIN, H. Multicultural education curriculum development in Turkey. *Mediterranean Journal of Social Science*, v. 3, n. 3, p. 277-287, 2012. Disponível em: <https://dokupdf.com/download/multicultural-education-curriculum-development-in-turkey-_5a027729d64ab2b9bdbbee2d9_pdf>. Acesso em: 15 Jan. 2018.
- BAGDONAS, A.; SILVA, C. C. Enhancing Teachers' Awareness About Relations Between Science and Religion. *Science & Education*, v. 24, i. 9, pp. 1173-1199, 2015.
- BANKS, J. A.; BANKS, C. A. M. **Multicultural Education: Issues and Perspectives**. 7th Edition. New Jersey: John Wiley & Sons, 2010.
- BAR-YOSEF, O. The Walls of Jericho: An Alternative Interpretation. *Current Anthropology*, v. 27, i. 2, pp. 157-162, Apr., 1986.

BERRY, J. W.; KALIN, R. Multicultural and ethnic attitudes in Canada: An overview of the 1991 National Survey. **Canadian Journal of Behavioural Science/Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement**, v. 27, n. 3, p. 301, 1995.

BEZERRA, D. P.; GOMES, E. C. S.; MELO, E. S. N.; SOUZA, T. C. A evolução do ensino da física – perspectiva docente. **Scientia Plena**, v. 5, n. 9, p. 094401-1 – 094401-8, set. 2009. Disponível em <<http://www.scienciaplena.org.br/ojs/index.php/sp/article/viewFile/672/342>>. Acesso em 17 Dez. 2016.

BILLAUER, B. P. Case Studies in Scientific Statecraft Warfare: Joshua’s Battle of Jericho. **Social Science Research Network**, March 17, 2013b. Disponível em <<http://ssrn.com/abstract=2234730>>. Acesso em 26 jun. 2016.

BILLAUER, B. P. Joshua’s Battle of Jericho: Scientific Statecraft in Warfare – Lessons in Military Innovation and Scientific Tactical Initiative. **Social Science Research Network**, February 16, 2013a. Disponível em <<http://ssrn.com/abstract=2219488>>. Acesso em 26 nov. 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 05 Jan. 2017.

CARNEIRO, S. S.; CONTINS, M. Religião nas escolas: comparação entre Brasil e EUA. 25a. **Reunião Brasileira de Antropologia**, Goiânia, junho de 2006, publicado em CD.

CARVALHO, A. M. P; GIL-PÉREZ, D. E. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações**. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época. v. 26).

CARVALHO, G. S.; TRACANA, R. B.; SILVA, P. R.; ARAÚJO, E.; CALDEIRA, A. M. The influence of religion on portuguese and

brazilian teachers: conceptions about the origin of life. In: BRUGUIÈRE, C.; TIBERGHEN, A.; CLÉMENT, P. (General Eds.). **eBook proceedings of the ESERA 2011 Conference- Science Learning and Citizenship. Part 11: Cultural, Social and Gender issues**, pp.6-11, 2012. Disponível in: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/18318/1/Pt%2bBr_TeachersBeliefs.pdf>. Acesso: 08 Jan. 2017.

CATELLI, F.; MARTINS, J. A.; GIOVANNINI, O. Como localizar o epicentro de um terremoto? **Cad Bras Ens Fís**, v. 32, n. 2, p. 529-541, ago. 2015. Acesso em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/2175-7941.2015.v32n2p529>>. Acesso em: 22 Jan. 2018

CAVALCANTE, D. C. de M.; SOUZA, T. C.; SILVA, S. A.; MELO, E. S. do N. A representação social construída por licenciandos acerca do curso de física. **Scientia Plena**, vol. 5, num. 8, p. 082702-1 – 082702-5, ago. 2009. Disponível em <<http://www.scientiaplena.org.br/ojs/index.php/sp/article/view/642/304>>. Acesso em 17 Dez. 2016.

COBERN, W. Worldview theory and conceptual change in science education. **Science Education**, v. 80, i. 5, p. 579 – 610, 1996. Disponível in: <[http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/\(SICI\)1098-237X\(199609\)80:5%3C579::AID-SCE5%3E3.0.CO;2-8/pdf](http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/(SICI)1098-237X(199609)80:5%3C579::AID-SCE5%3E3.0.CO;2-8/pdf)>. Acesso: 08 Jan. 2017.

COLLIER, P.; HOEFFLER, A. Greed and Grievance in Civil War. **Oxford Journals**

Oxford Economic Papers (print), v. 56, i. 4, pp. 563-59, 2004.

CONNOR, S. Ears Have Walls: On Hearing Art. In: KELLY, Caleb (ed.). **Sound**. Cambridge, MA: MIT Press, 2011. Disponível em: <<http://www.stevenconnor.com/earshavewalls/>>. Acesso em 03 dez. 2016.

COUTINHO; Cadidja; RUPPENTHAL, Raquel. Cultura e educação científica: alternativas pedagógicas para inserção do multiculturalismo na formação inicial de professores. **Revista Signos**, Lajeado, ano 37, n. 1, p. 35 – 48, 2016. Disponível em: <<http://www.univates.br/revistas/index.php/signos/article/view/999>>. Acesso em: 24 Jan. 2018.

DICIO. **Dicionário Online de Português**. Leça do Balio – PT: 2018. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/cultura/>>. Acesso em: 23 Jan. 2018.

EDWARDS, F. Why Creationism Should Not Be Taught As Science. **Creation Evolution Journal**, v. 2, n. 1, Quarter: Winter Page(s): 6–36, 1981. Disponível em: <<https://ncse.com/cej/2/1/why-creationism-should-not-be-taught-as-science>>. Acesso em: 2 Jan. 2017.

EL-HANI, C. N.; SEPULVEDA, C. The relationship between science and religion in the education of protestant biology preservice teachers in a brazilian university. **Cultural Studies of Science Education**, Dordrecht, v. 5, i. 1, p. 103-125, 2010.

FISHER, R. **The Walls of Jericho**. Michigan: The University of Michigan Press, 1997.

GAUCH Jr, H. G. Science, worldviews, and education. **Science & Education**, p.1-29, 2006. Disponível em: <http://www2.geog.ucl.ac.uk/~mdisney/teaching/GEOGG121/bayes/gauch_worldview.pdf>. Acesso em: 07 Jan. 2017.

HALLIDAY, D.; RESNICK, R.; WALKER, J. **Fundamentos de Física: Gravitação, Ondas e**

Termodinâmica. 8. ed. São Paulo: LTC, 2008. v. 2.

IBGE. **População por religião** (população presente e residente). Rio de Janeiro: 2012. Disponível em: <<http://seriesestatisticas>>.

ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=POP60>. Acesso em: 08 Jan. 2017.

JIMÉNEZ ALEIXANDRE, M. P.; BUGALLO RODRÍGUEZ, A.; DUSCHL, R. A. “Doing the lesson” or “doing science”: argument in high school genetics. **Science Education**, Hoboken, v. 84, p. 757-792, 2000.

JIMÉNEZ ALEIXANDRE, M. P.; DÍAZ DE BUSTAMANTE, J. Discurso de aula y argumentación en la clase de ciências: cuestiones teóricas y metodológicas. **Enseñanza de las Ciencias**, Barcelona, v. 21, n. 3, p. 359-370, 2003.

KAISER Jr, W. C. **The Old Testament Documents: Are They Reliable and Relevant?** Westmont – USA: InterVarsity Press, 2011.

KAYA, A. Multiculturalism: The culturalisation of what is social and political. **Perceptions**, v. 18, n. 3, p. 63-91, 2013. Disponível em: <<http://www.sam.gov.tr/wp-content/uploads/2014/02/Ayhan-Kaya.pdf>>. Acesso em 17 Jan. 2018.

KENYON, K. M. **Excavations at Jericho: The Architecture and Stratigraphy of the Tell.** Vol. III. London: Bristish School of Archaeology in Jerusalem, 1981.

LESTINGE, S.; SORRENTINO, M. As contribuições a partir do olhar atento: Estudos do meio e a educação para a vida. **Ciência & Educação**, v. 14, n. 3, p. 601-19, 2008. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v14n3/a15v14n3.pdf>>. Acesso em 2 Jan. 2017.

LEITÃO, S. The potential of argument in knowledge building. **Human Development**, 6, 332-360, 2000.

MADSEN, V. Cantata of Fire: Son et lumière in Waco Texas, auscultation for a shadow play. **Organised Sound**, v. 14, i. 01, April 2009, pp 89 – 99. Disponível em <http://journals.cambridge.org/abstract_S1355771809000119>. Acesso em 14 Nov. 2016.

MAHNER, M.; BUNGE, M. Is religious education compatible with science education? **Science and Education**, v. 5, i. 2, pp. 101-123, 1996.

MONTEIRO, M. A. A.; TEIXEIRA, O. P. B. O ensino de física nas séries iniciais do ensino fundamental: um estudo das influências das experiências docentes em sua prática em sala de aula. **Investigações em Ensino de Ciências**, v.9, n. 1, p. 7-25, mar. 2004. Disponível em <http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID108/v9_n1_a2004.pdf>. Acesso em 17 Dez. 2016.

NUMBERS, R. L. O Eterno Conflito Entre Ciência e Religião: Um Mito? **Revista A3**, Nº 2, p.18-19, Setembro 2012. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaa3/files/2013/10/18-19.pdf>>. Acesso em: 06 Jan. 2017.

NUSSENZVEIG, H. M. **Curso de Física Básica: Fluidos, Oscilações e Ondas, Calor**. 4ª ed. rev. 5ª reimpressão. São Paulo: Edgard Blucher, 2009, v. 2.

REIS, E. M.; LINHARES, M. P. Integrando o espaço virtual de aprendizagem “Eva” à formação de professores: estudo de caso sobre o currículo de Física no ensino médio. **Ensaio**, Vol. 10, n. 2, p. 1-22, 2008. Disponível em <<http://150.164.116.248/seer/index.php/ensaio/article/view/155/225>>. Acesso em 17 Dez. 2016.

SASSERON, L. H.; CARVALHO; A. M. P. Construindo argumentação na sala de aula: a presença do ciclo argumentativo, os indicadores de alfabetização científica e o padrão de Toulmin. **Ciência & Educação**, v. 17, n. 1, p. 97-114, 2011. Disponível em <www.scielo.br/pdf/ciedu/v17n1/07.pdf>. Acesso em 15 Dez. 2016.

SELLES, S. E.; DORVILLÉ, L. F. M.; PONTUAL, L. V. Ensino religioso nas escolas estaduais do Rio de Janeiro: implicações para o ensino de ciências/biologia. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 22, n. 4, p. 875-894, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v22n4/1516-7313-ciedu-22-04-0875.pdf>>. Acesso em: 7 Jan. 2017.

SHIPMAN, H. L.; BRICKHOUSE, N. W.; DAGHER, Z.; LETTS, W. J. Changes in student views of religion and science in a college astronomy course. **Science Education**, v. 86, i. 4, pp.526-547, 2002.

SIMON, S.; ERDURAN, S.; OSBORNE, J. Learning to teach argumentation: research and development in the Science classroom. **International Journal of Science Education**, v. 28, issue 2-3, 2006, p. 235-260. Disponível em <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09500690500336957>>. Acesso em: 16 Dez. 2016.

SMITH, S. M.; MARTINIS, C. R.; BAUMGARDNER, J.; MENDILLO, M. All-sky imaging of transglobal thermospheric gravity waves generated by the March 2011 Tohoku Earthquake. **Journal of Geophysical Research**, v. 120, n. 12, December 2015, p. 10,992 – 10,999. Disponível em: onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/2015JA021638/full>. Acesso em: 19 Jan. 2018

SPANIERMAN, L. B.; OH, E.; HEPPNER, P. P.; NEVILLE, H. A.; MOBLEY, M.; WRIGHT, C. V.; DILLON, F. R.; NAVARRO, R. The multicultural teaching competency scale: Development and initial validation. **Urban Education**, v. 46, p. 440-464, 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1177/0042085910377442>>. Acesso em: 20 Jan. 2018.

TEIXEIRA, F. M.É possível argumentação sem controvérsia?**Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências** [online], Belo Horizonte, v. 17, n. esp., pp.187-203, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epec/v17nspe/1983-2117-epec-17-0s-00187.pdf>>. Acesso em: 19 Dez. 2016.

TEIXEIRA, F. M.; SOBRAL, A. C. M. B.Como novos conhecimentos podem ser construídos a partir dos conhecimentos prévios: um estudo de caso. **Ciênc. educ. (Bauru)** [online], vol.16, n.3, pp.667-

677, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v16n3/v16n3a11.pdf>>. Acesso em: 07 Jan. 2017.

TEIXEIRA, P. M. M. A educação científica sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica e do movimento C.T.S. no ensino de ciências. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 177-190, 2003. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/03.pdf>>. Acesso em 17 Dez. 2016.

TOULMIN, S. E. **Os usos do argumento**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

USGS. Earthquakes. Reston – VA (USA), 2017. Disponível em: <<https://earthquake.usgs.gov/earthquakes/>>. Acesso em: 19 jan. 2018.

YILDIRIM, Soner; TEZCI, Erdoğan. Teachers' Attitudes, Beliefs and Self-Efficacy about Multicultural Education: A Scale Development. **Universal Journal of Educational Research**, v. 4, n. 12A, p. 196-204, 2016. Disponível em: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1126044.pdf>>. Acesso em: 25 Jan. 2018.

YOUTUBE. **A ponte cai** – ressonância (real). Publicado em 10 setembro 2011. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=0lwwdi17FTM>>. Acesso 03 ago. 2014.

YOUTUBE. **Quebrou a taça no grito** – Eliana 16-12-2012. Publicado em 16 dezembro 2012. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=gnwntgY3t9o>>. Acesso 03 ago. 2014.

Recebido em: 21.07.2017

Aceito em: 28.12.2017

Mulheres educadoras do Cariri cearense no fomento à inclusão (1970-1990)

TÂNIA MARIA RODRIGUES LOPES

Doutora e Pós-Doutora em Educação, professora efetiva do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará. E-mail: tania.lopes@uece.br

LIA MACHADO FIUZA FIALHO

Doutora e Pós-Doutora em Educação, professora efetiva do curso de Pedagogia e permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará.

E-mail: lia_fialho@yahoo.com.br

CHARLITON JOSÉ DOS SANTOS MACHADO

Doutor e Pós-Doutor em Educação, professor efetivo do curso de Pedagogia e permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal da Paraíba.

E-mail: charliltonlara@yahoo.com.br

RESUMO

O artigo questiona a participação de educadoras na criação dos diversos estabelecimentos para assistir e educar deficientes na região do Cariri (1970-1990). O objetivo foi compreender como se efetivou a participação das educadoras – Maria Zuíla e Silva Moraes; Minerva Diaz de Sá Barreto – na criação dos diversos estabelecimentos para assistir e educar deficientes na região do Cariri. Utilizou-se o percurso metodológico da história oral biográfica. O escopo permitiu identificar as primeiras instituições educativas constituídas para assistir e educar deficientes – Escola Parque Dr. Joaquim de Figueiredo Correia, Instituto Psicopedagógico Eunice Damasceno, APAE, Centro de Reabilitação do Cariri “Luís Moraes Correia”, Lar-Escola Helena Antipoff – conhecer as articulações para fomentar o custeio das instituições e desvelar como se deu a atuação das educadoras Zuíla e Minerva, que conferiram destaque na memória coletiva.

Palavras chaves: História da Educação. História Oral. Biografia. Mulheres educadoras.

Women educators of Cariri cearense in the promotion of inclusion (1970-1990)

ABSTRACT

The article questioned the participation of educators in the creation of several establishments to assist and educate the disabled in the Cariri region (1970-1990). The objective was to understand the participation of educators – Maria Zuíla e Silva Moraes; Minerva Diaz de Sá Barreto – in the creation of several establishments to assist and educate the disabled in the Cariri region. The methodological perspective of oral biographical history was used. The scope allowed to identify the first educational institutions constituted to assist and educate the disabled – Escola Parque Dr. Joaquim de Figueiredo Correia, Instituto Psicopedagógico Eunice Damasceno, APAE, Centro de Reabilitação do Cariri “Luís Moraes Correia”, Lar-Escola Helena Antipoff – to know the articulations to promote the funding of the institutions and to reveal how the action of the educators, Zuíla and Minerva, was prominent to the collectivememory.

Key words: History of Education. Oral History. Biography. Women educators.

Mujeres educadoras del Cariri cearense en el fomento a la inclusión (1970-1990)

RESUMEN

El artículo cuestiona la participación de educadoras en la creación de los diversos establecimientos para asistir y educar deficientes en la región del Cariri (1970-1990). El objetivo fue comprender cómo se efectuó la participación de las educadoras – Maria Zuíla e Silva Moraes; Minerva Diaz de Sá Barreto – en la creación de los diversos establecimientos para asistir y educar deficientes en la región del Cariri. Se utilizó el recorrido metodológico de la historia oral biográfica. El ámbito permitió identificar las primeras instituciones educativas constituidas para asistir y educar deficientes – Escola Parque Dr. Joaquim de Figueiredo Correia, Instituto Psicopedagógico Eunice

Damasceno, APAE, Centro de Reabilitação do Cariri “Luís Moraes Correia”, Lar-Escola Helena Antipoff – conocer las articulaciones para fomentar el costeo de las instituciones y desvelar cómo se dio la actuación de las educadoras Zuíla y Minerva, que conferían destaque en la memoria colectiva.

Palabras claves: Historia de la Educación; Historia Oral; Biografía; Mujeres educadoras.

Introdução

Pesquisar sobre a História da Educação não se constitui uma tarefa simples por demandar conhecimentos amplos e interdisciplinares, em especial acerca da Educação e da História, na interface com aspectos políticos, econômicos, sociais, culturais, dentre outros. No que concerne a história da educação do Cariri¹ cearense esse campo ainda carece de investigações, em especial, no tocante as histórias de mulheres educadoras que desenvolveram experiências de inclusão de deficientes.

Muitas foram as instituições educacionais caririenses destinadas a assistir pessoas com deficiência criadas no período em estudo (1970-1990) – Escola Parque Dr. Joaquim de Figueiredo Correia, Instituto Psicopedagógico Eunice Damasceno, APAE, Centro de Reabilitação do Cariri “Luís Moraes Correia”, Lar-Escola Helena Antipoff. A emergência desses diversos estabelecimentos, até então praticamente inexistentes, na segunda metade do século XX, chamou atenção dos pesquisadores que se dedicaram, em um primeiro momento, a compreender tal fenômeno. Na busca por fontes orais e documentais que pudessem contribuir com a pesquisa, percebeu-se que poucos foram os sujeitos que se dedicaram à ta-

¹ A Região do Cariri está localizada ao sul do Estado do Ceará, compõem-se de 26 municípios. Sua população foi estimada, em 2009 pelo IBGE, em 528.398 habitantes e está dividida em oito municípios: Barbalha, Crato, Jardim, Juazeiro do Norte, Nova Olinda, Porteiras, Santana do Cariri. (IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2009).

refa de fomentar educação aos deficientes, sendo recorrente, nas narrativas informais, a citação dos nomes das educadoras: Maria Zuíla e Silva Moraes; e Minerva Diaz de Sá Barreto.

Ante a dificuldade de localização de fontes documentais sobre as instituições, sobretudo, porque havia a inexistência de arquivos e os documentos se perderam pela ação do tempo ou pela falta de interesse e investimento na sua preservação, observou-se que os atores históricos supramencionados possuíam uma relevância ímpar como fonte de memórias para reconstituir a história da educação para pessoas com deficiência mesmo permanecendo suas ações invisibilizadas pela historiografia.

Uma problemática tornou-se mote do estudo: como se desenvolveu a participação das educadoras Maria Zuíla e Silva Moraes e de Minerva Diaz de Sá Barreto na criação dos diversos estabelecimentos para assistir e educar deficientes na região do Cariri? Tal inquietação se revelou oportuna já que essas mulheres permeavam as lembranças de todos os sujeitos contatados que trabalharam ou estudaram nas instituições.

Importa destacar que o século XX deixou como legado as grandes reformas educacionais, registros da “luta pela extensão das oportunidades escolares às camadas majoritárias da população, no que concerne tanto ao acesso, quanto à permanência em uma escola pública de boa qualidade” (BOTO, 1996, p. 15). Abordar hermeneuticamente, todavia, à trajetória de educadores e o desenvolvimento das instituições escolares se configura relevante para preservação e compreensão da história da educação, ao tempo que possibilita ensejar a luz à participação feminina na historiografia, por vezes relegadas aos porões da memória na “história oficial”.

Desenvolveu-se um estudo, em nível pós-doutoral, com objetivo de compreender como se efetivou a participação das edu-

cadoras – Maria Zuíla e Silva Moraes; Minerva Diaz de Sá Barreto – na criação dos diversos estabelecimentos para assistir e educar deficientes na região do Cariri. O escopo permitiu identificar as primeiras instituições educativas constituídas para assistir e educar deficientes, conhecer as articulações políticas para fomentar os seus custeios e desvelar como se deu a atuação das educadoras Zuíla e Minerva, que conferiram destaque na memória coletiva.

Salienta-se, todavia, que esse estudo não objetiva debater as políticas no campo da inclusão de deficientes ou mesmo tratar de pressupostos teóricos e metodológicos da formação profissional e do atendimento educativo na perspectiva da inclusão. O estudo, para contemplar o objetivo proposto, revela experiências de duas mulheres educadoras – Zuíla e Minerva, que dedicaram suas vidas às causas sociais, em especial àquelas voltadas para a inclusão dos “esquecidos” e excluídos, protagonizando a criação de instituições de educação que assistiam os deficientes caririenses.

Congruente com Roger Chartier (1998), a pesquisa em prólogo possibilita compreensão da realidade sem perder o foco de que o conhecimento acadêmico é constitutivo da intencionalidade histórica, mas esta perpassa pela elaboração e tratamento de dados, pela verificação dos resultados e pela validação. Afinal, segundo Paul Veyne (2008), a história é um romance de verdade e, nessa direção, os autores – educadores e historiadores – buscam narrar eventos verdadeiros que têm o homem por ator.

Para o desenvolvimento da pesquisa optou-se pelo percurso metodológico da História Oral biográfica (FERREIRA, AMADO, 2006), por compreender que ao biografar as Zuíla e Minerva seria possível desvelar como se efetivou a participação destas educadoras na criação dos diversos estabelecimentos para assistir e educar deficientes na região do Cariri. Suas elaborações foram possibilitadas

pelas narrativas orais aprendidas por meio de entrevistas individuais semiestruturadas, coletadas no período de janeiro a maio de 2016, gravadas, transcritas, validadas, textualizadas e analisadas (MEIHY, HOLANDA, 2007) com nove participantes: duas filhas, cinco ex-professoras e duas colaboradoras diretas da APAE de Juazeiro do Norte.

Os participantes foram selecionados pela proximidade com as biografadas e com o trabalho de inclusão desenvolvido junto aos excluídos, protagonizando a criação de instituições de educação que assistiam os deficientes caririenses. Nenhum conhecimento é produzido no acaso, ou seja, há sempre uma intencionalidade que expressa à racionalidade de quem o produz, logo, fustigado o paradigma da neutralidade, a escolha dos informantes decorreu da possibilidade visualizada da possibilidade contributiva, do acesso facilitado e da disponibilidade de colaboração demonstrada.

As narrativas para fomentar as biografias propostas não se constituíram em relatos cronológicos e lineares previamente definidos como exemplos morais, mas, ao contrário, permitem visibilidade ao contexto em que as biografadas estavam inseridas na interface com aspectos políticos, econômicos e sociais que interferiram para emergência de instituições educativas (LE GOFF, 2003).

Salienta-se que as fontes escritas foram, durante séculos, os únicos vestígios considerados legítimos para o historiador recuperar o passado. No decorrer do século XX, no entanto, recoloca-se a questão do valor do trabalho histórico, em termos de rigor, com recolha testemunhal por via oral, problematizando a superioridade das fontes escritas (THOMPSON, 1992). Trabalhar história oral é ter consciência que o relato de vida é apenas uma entre muitas possibilidades; a narrativa costuma ser a apresentação oficial de si, que varia conforme o “mercado” no qual é oferecido. Um trabalho de

história oral permite construir a biografia, a trajetória individual, na medida em que é feita a entrevista.

No ato da entrevista o interesse dos pesquisadores não foi o de somente registrar uma entrevista, um depoimento, ou uma história de vida, além disso, intuiu-se captar algo que ultrapassa o caráter individual do que é transmitido e se insere na interpretação que terá para a coletividade, já que a vida que emerge na biografia também retrata a cultura de um grupo que tem história, e a história é construída e constituída pela interação entre os indivíduos. Como afirma Machado:

[...] Podemos reconstruir a cultura e o contexto social mais amplo, em que viveram diversos personagens do passado e como vivem, ainda hoje, os cidadãos considerados comuns, suas múltiplas práticas, visões e falas, reconstruindo, através desses próprios sujeitos, o elo entre os acontecimentos e significados das práticas cotidianas de existência [...] (MACHADO, 2006, p.23).

Possibilitar maior visibilidade à voz do indivíduo que viveu determinada situação, fato ou conjuntura histórica que durante muito tempo ficou expurgado das versões da historiografia oficial, ocupando espaços mínimos e marginalizado, embora tenha participado ativamente do processo histórico, torna-se imprescindível (FIALHO, 2012, p.360). Ao estudar o individual, nas biografias de Zuila e Minerva, vidas específicas, concretas, por seu turno, trata-se também do coletivo. Pois os valores, os conhecimentos, a cultura etc., com os quais o sujeito individual participa da vida em sociedade não se efetiva destituído na coletividade. As experiências de um sujeito “é, portanto, o produto dessa simbiose entre sua época, o momento histórico em que vive e sua própria consciência, ou seja, as condições interiores, espirituais, com as quais também

convive.” (CARINO, 1999, p. 170). O microsossial permite compreensão mais qualificada e minuciosa do macrosossial e esta só se explica com a visão ampliada daquela (LORIGA, 2011).

A súplica pela legitimidade do aproveitamento das fontes orais e do trabalho com biografias para compreensão historiográfica, não apenas como suporte complementar na ausência das chamadas “fontes primárias”, mas, como metodologia viável e importante para o estudo historiográfico, em especial no campo da História da Educação do Ceará, já foi desmistificado (MAIA, BRAGA, FIALHO, 2015). A relevância em biografar – com a utilização da narrativa oral gravada, transcrita, textualizada, validada e analisada criteriosamente, seguindo um projeto previamente delineado no âmbito da história oral, justifica-se enquanto escolha metodológica por se constituir um percurso amplamente legitimado (MEIHY, 2011).

O universo das fontes biográficas torna o estudo da história mais concreto e próximo, facilitando a apreensão do passado pelas gerações futuras e a compreensão das experiências vividas nas suas especificidades. Pois, segundo Reis (2000, p. 32):

O presente liga-se ao passado e o passado ao presente de tal forma que o passado se torna presente e o presente imuniza-se contra a sua sorte que é se tornar passado. Essa visão considera que a realidade é social e/ou culturalmente edificada; o que era dado como imutável e estabelecido assume o caráter de “construção cultural”, redefinindo, assim, novas abordagens no campo da História.

A metodologia em tela, dessa maneira, configura-se a mais oportuna para o desenvolvimento de investigações no campo da história da educação, pois, por possibilitar o trabalho com memórias e narrativas de pessoas que testemunharam acontecimentos

importantes da história, permite outro olhar acerca dos fatos narrados pela história oficial (FERREIRA, AMADO, 2006).

A oralidade é uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob várias formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora, ela vai desde uma realização mais informal a mais formal nos vários contextos de uso (MARCUSCHI, 2001). Coube aos pesquisadores dessa investigação, com suas experiências e sensibilidades, viabilizar uma comunicação adequada para o alcance objeto de estudo, respeitando a fluência narrativa e variação estilística do colaborador, seja ela coloquial ou formal, deixando-o a vontade para que as lembranças fluam.

A história oral – ao trabalhar com lembranças e esquecimentos, subjetividades, abordando um universo de significados, significações, ressignificações, representações psíquica e social, simbolizações, simbolismos, percepções, pontos de vista, perspectivas, experiências de vida e analogias (TURATO, 2003) – não objetivou uma verdade histórica, mas sim ampliar essa compreensão. Salienta-se, dessa maneira, que a relevância das entrevistas em história oral esteve relacionada aos informantes selecionados, bem como as condições de sua realização – a organização da coleta de dados, a negociação com os colaboradores, as gravações, as transcrições, as textualizações e as validações. Procedimentos cuidadosamente realizados para apreensão do discurso dos colaboradores o mais fiel possível.

A pesquisa considerou os silêncios, os esquecimentos, a gesticulação, o semblante do entrevistado e tudo o que acompanhou suas narrativas, pois as subjetivações intrínsecas ao informante também são aspectos importantes de análises. As biografias de Zuíla e Minerva trabalharam, com efeito, com as particularidades de suas vidas, não de maneira isolada ou atemporal, mas numa

dialética entre acontecimentos e conjunturas, situando a vida individual no contexto histórico geral; de maneira que ao invés de simplificar a trajetória numa visão linear e teleológica, possibilitou a compreensão holística num diálogo constante entre sujeito e contexto sócio-histórico.

Mulheres caririenses: escolarização, liderança e protagonismo

Em um país marcado, historicamente, pela desigualdade de natureza econômica, social, política, educacional e cultural, as mulheres lutaram para concretizar, gradativamente, a implementação e a consolidação da oferta de instrução e formação para os diversos segmentos sociais, ao incentivarem e/ou participarem diretamente da criação de instituições escolares, de várias naturezas e especificidades, com objetivo de garantir instrução às crianças e jovens.

Esse protagonismo já emanou visibilidade a alguns nomes de mulheres que foram tomados de empréstimo para denominar instituições educacionais e de outras áreas, em reconhecimento ao trabalho, que empreenderam em seus lugares de origem, seja em favor de causas educacionais, sociais ou especiais. O trabalho feminino alude uma produção acadêmica relativamente consistente, como assevera Del Priore (2011, p. 08):

A história das mulheres no Brasil, diferentemente do que se possa pensar, tem provocado pesquisas sérias e bem documentadas. [...] é uma história relacional, inclui tudo que envolve o ser humano, suas aspirações e realizações, seus parceiros e contemporâneos, suas construções e derrotas. Muito se escreveu sobre a dificuldade de se construir a história das mulheres, mascaradas que eram pela fala dos homens e ausentes que estavam do cenário histórico.

Nessa história de homens e mulheres, que marcaram o tempo por seus feitos e experiências, encontramos, no Cariri cearense, reconhecido por suas manifestações religiosas, o protagonismo do Padre Cícero Romão Batista, com destaque para fenômenos sobrenaturais em torno de um milagre, envolvendo uma mulher pobre e negra, beata e servidora da Paróquia na qual o sacerdote celebrava: Maria Madalena do Espírito Santo de Araújo (SILVA, 2010, p. 15). Além desta beata, outras mulheres entraram para a história do Cariri cearense, independente da sua condição socioeconômica, ideológica e intelectual, a maioria envolvida nas questões religiosas e/ou no protagonismo educacional.

De acordo com Ribeiro (1994, p. 163) torna-se incompleto “falar da história de Juazeiro, sem falar da existência de beatas”, por considerar irrefutável suas contribuições como primeiras educadoras da Região. Para Della Cava (1976, p. 79) “as beatas de Juazeiro e Crato vieram a ser as propagadoras da religião popular”. Entre os ofícios diários das beatas estava o ensino do catecismo, as primeiras letras e as prendas do lar, ou seja, indicadores de uma docência em constituição, mesmo de forma improvisada, baseada em conhecimentos apreendidos de suas relações cotidianas, religiosas, devocionais e familiares.

Beatas se destacaram como educadoras, pois, apesar do pouco letramento, eram motivadas pela fé, e transmitiam por meio do catecismo e de outras práticas os seus conhecimentos e saberes. Almeida (2007, p. 15) leciona que estas educadoras vinculadas ao trabalho pastoral tinham como missão “edificar regras e valores, ditando hábitos e costumes, normatizando corpos e esculpindo mentes” constituindo-se tais práticas como “[...] espaço essencial de inculcação moral, religiosa e normatização de comportamentos”.

Queiroz e Goiania (2013, p. 187) explicitam que seria incompleto “falar da história do Cariri Cearense, de Juazeiro, do Padre Cícero” sem considerar as beatas que foram professoras. Mas outras mulheres foram marcantes na história da educação caririense nas primeiras décadas do século XX, as primeiras professoras normalistas, que chegaram à região diplomadas nas escolas de Fortaleza: Colégio Imaculada Conceição – CIC e Colégio Nossa Senhora do Sagrado Coração – CNSSC.

Nesse contexto, o cariri cearense registra, em sua história educacional, a criação, em 1923, do Colégio Santa Teresa de Jesus – CSTJ, primeira instituição voltada para a instrução de mulheres e a formação de professoras, na cidade do Crato, pelo bispo Diocesano, Dom Quintino de Oliveira, que fundou, juntamente com o CSTJ, a Congregação das Filhas de Santa Teresa de Jesus, instituto responsável pela orientação ideológica e pedagógica do Colégio. A direção do Colégio foi entregue, pelo bispo, a Madre Ana Couto, que acumulou as funções de diretora e orientadora espiritual das alunas.

Em 1934, com o apoio de lideranças políticas e religiosas foi criada a Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte – ENRJN, cuja direção foi entregue, por mais de 40 anos, à Amália Xavier de Oliveira, diplomada professora normalista pelo Colégio Nossa Senhora do Sagrado Coração – CNSSC, em 1927, na cidade de Fortaleza.

Tanto o CSTJ, como a ENRJN, foram criadas e dirigidas por mulheres e tornaram-se responsáveis pela interiorização dos processos de formação de professores no Ceará, contribuindo para fortalecer o magistério, bem como, para a implementação e ampliação dos sistemas de instrução pública, em seus processos iniciais de criação. A história das instituições criadas para formar professores ocupa espaço no estudo por ser o lugar no qual muitas

professoras foram diplomadas, para se tornarem responsáveis pela educação pública nos diversos municípios da região, em especial, as biografadas Minerva Barreto e Zuíla Silva.

No século XX, os avanços com a formação de professores objetivando a qualificação do ensino foi ganhando contornos no interior do Estado, com a criação de instituições escolares específicas. Mas nem todas as camadas da população foram igualmente atendidas ou beneficiadas em suas necessidades e demandas, a exemplo, os portadores de deficiências.

Segundo estudos coordenados pelo professor Saviani *et al* (2014), no livro *O legado educacional do século XX no Brasil*, estruturou-se um discurso da legitimidade do saber perante uma sociedade desigual, em que era preciso focalizar prioridades sociais, com base na concretização de um projeto de escola pública, obrigatória, gratuita, democrática e laica. Para este autor, muito embora sejam reconhecidos alguns avanços no que diz respeito à desigualdade, a opressão e a desumanização, o legado herdado aponta reconhecida importância para o desenvolvimento da sociedade brasileira, todavia não atendeu com qualidade e equidade a população em situação de vulnerabilidade social.

Segundo estudos desenvolvidos por Facó (1965, p. 73), no século XX, a “evolução do Nordeste, caracterizava-se por sua extrema lentidão, própria de uma sociedade em estágio econômico seminatural, com uma rígida divisão de classes” que polarizava ricos e pobres, normais e anormais, capazes e incapazes. A educação era moeda rara, poucos tinham acesso, os considerados “anormais” sofreram o duro golpe de serem excluídos e ignorados durante muito tempo.

Breve história biográfica de Maria Zuíla e Silva Moraes: protagonismo em favor dos excluídos

A criação de instituições voltadas para a inclusão de pessoas portadoras de deficiências aconteceu no Cariri cearense, precisamente na cidade de Juazeiro do Norte, em 25 de abril de 1971, quando a professora ruralista Maria Zuíla e Silva Moraes fundou a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE. Narrativas de ex-professoras, que trabalharam com a citada educadora afirmam que seu interesse foi impulsionado pelo desejo de ajudar seu único filho do sexo masculino, que é portador da Síndrome de Down.

Dona Zuíla, como era popularmente conhecida, ingressou no Grupo Escolar Padre Cícero, onde cursou todo o primário (de 1931 a 1934). Transferiu-se para a Escola Normal Rural, onde cumpriu os dois anos complementares (entre 1935 e 1936), sequenciando mediante ingresso no Curso Normal Rural, que tinha a duração de três anos (de 1937 a 1939), diplomando-se professora normalista rural.

Seu trabalho como educadora teve início após a conclusão do curso normal rural na ENRJN, quando, em 1952, fundou e passou a dirigir o Instituto Domingos Sávio, considerada a primeira escola de ensino médio de Juazeiro do Norte. Dentre várias iniciativas por ela adotadas para desenvolver a educação em Juazeiro, merece destaque: a fundação e a direção da Escola Parque Dr. Joaquim de Figueiredo Correia, em 1963, mais conhecida como Escola de Artes Industriais; a fundação e a direção do Instituto Psicopedagógico Eunice Damasceno, em 1967; antecedendo a criação da APAE, iniciando o atendimento especializado, educacional e profissionalizante de crianças e jovens portadores de deficiências. Em 1980 fundou o Centro de Reabilitação do Cariri “Luís Moraes Correia”,

objetivando assegurar atendimento especializado aos portadores de deficiência de todas as idades.

Por seu protagonismo e dinamismo como educadora, atuou diretamente como organizadora ou apoiadora na realização de inúmeros eventos integrados às instituições que criou e dirigiu. Seu interesse pelas questões relacionadas ao atendimento e escolarização especializada de deficientes levou-a a participar de vários congressos de APAEs pelo Brasil, de outras iniciativas congêneres, na perspectiva de compreender as políticas pensadas para a categoria e implementá-las em Juazeiro do Norte.

A fala de uma das ex-professoras entrevistadas anuncia que a busca pelo conhecimento especializado foi um fator determinante no trabalho desta educadora, “impulsionando-a a participar de diversos eventos de natureza pedagógica, na perspectiva de qualificar os serviços e atendimentos educacionais das instituições que estava fundando em sua urbe natal” (Entrevistada 1).

As experiências apresentadas nos vários eventos no campo da educação e os primeiros movimentos em prol da implantação da modalidade educação especial motivaram Dona Zuila a interagir com outras instituições na busca de subsídios para a efetivação de seu grande projeto e futuro legado: a fundação da APAE.

Em 1970 criou também o primeiro curso de Classes Especiais, denominando-o de Lar-Escola Helena Antipoff, instituição anexa ao Instituto Domingos Sávio. A experiência pioneira no campo da pedagogia moderna (educação especial) promoveu a inclusão de atendimentos psicoemocionais especializados em uma Clínica, denominada Leão Sampaio.

Narrativas das duas ex-docentes da APAE revelaram que a estrutura médica e de outros atendimentos especializados em Juazeiro era precária, fazendo com que Dona Zuila importasse dos

grandes centros urbanos profissionais da saúde, como médicos (pediatras, neurologistas, psiquiatras), bem como, outros profissionais essenciais ao atendimento especializado aos deficientes: assistentes sociais, psicólogas, orientadoras educacionais, técnicos em educação física, psicomotricistas, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, dentre outros.

O trabalho tomou amplitude e, crianças antes esquecidas, ignoradas ou trancadas em “quartinhos apertados no fundo da casa” passaram a ser identificadas, na perspectiva de serem percebidas e tratadas como seres humanos. Importa salientar que a literatura sobre o tema revela que, em tempos remotos, as pessoas com deficiência não eram sequer consideradas seres humanos, sendo rejeitadas pela sociedade e, por vezes, exterminadas por seus próprios pais, ao serem percebidas diferentes das demais (CORRÊA, 2005). Outras eram simplesmente abandonadas em lugares ermos, muitas das quais não sobreviviam.

Com base no seu próprio caso familiar, Dona Zuíla “passou a estimular as famílias a assumirem, conviverem e oportunizarem atendimentos especializados aos deficientes nas instituições que estava criando em Juazeiro, incluindo escolarização e profissionalização” (Entrevistada 3).

A escolarização em classes especiais demandava a preparação diferenciada do professorado. Para alcançar tal finalidade, a educadora celebrou convênios com instituições de educação especial renomadas do Sul e Sudeste do País, de onde vieram os profissionais especializados objetivando desenvolver formações específicas para professores, técnicos e auxiliares, de forma a garantir excelência no atendimento àqueles sujeitos.

Dona Zuíla viajou pelo Brasil, com suas ideias e sonhos, transformando-os em projetos pedagógicos e de desenvolvimento social

e profissionais destinados a incluir os excluídos por suas diferenças físicas, emocionais, psicológicas, visuais, de linguagem, dentre outras limitações. O alcance da sua obra educacional aponta para a promoção social e educacional da juventude juazeirense, pois contribuiu e promoveu ações significativas direcionadas a organização do sistema de educação de Juazeiro, criando instituições, estimulando o intercâmbio interinstitucional e interestadual entre APAEs e demais instituições responsáveis pelo atendimento aos portadores de deficiência. Também incentivou a criação do Lions Clube, do Movimento Bandeirante e da instalação do primeiro curso de língua inglesa com a fundação do Instituto Brasil-Estados Unidos (Entrevistada 2).

Biografia resumida de Minerva Diaz de Sá Barreto: “a mãe dos pobres”

Iniciou um amplo trabalho social logo que chegou a cidade de Barbalha. Buscou parcerias públicas e privadas, estabeleceu relações internacionais com instituições sediadas na Europa e Estados Unidos, por meio do Fundo Cristão para Crianças. Era início dos anos 1970, “em uma terra esquecida, de pessoas abandonadas, rostos desfigurados pela desnutrição, corpos marcados pelo abandono e violência” (Entrevistado 5).

“Foi visitando a periferia da terra dos ‘verdes canaviais’ que Minerva se deparou com a miséria, o abandono e a exclusão. No semblante daquele povo a dor do esquecimento por parte dos poderes públicos, a insensibilidade da iniciativa privada” (Entrevistada 7). Sua experiência como missionária e sua larga atuação como Cientista Política e Social, possibilitou sua formação em Estudos secretariais e Administração Pública pela Faculdade de *Puerto Rico Junior College*; mestrado em *George Washington University* (Desen-

volvimento Latino Americano) e doutorado na *American Unniversity* em Ciências políticas e sociais.

A vinda para o Brasil se deu por uma experiência internacional, como voluntária da Paz no Nordeste Brasileiro, por meio do desenvolvimento de programas rurais destinados à juventude paraibana, nas cidades de Serrarias e Bananeiras. Chegar a terra cariense, internacionalmente reconhecida por seus festejos ao santo casamenteiro, Santo Antonio, decorreu de seu relacionamento e matrimônio com um filho barbalhense, Antonio Inaldo de Sá Barreto.

Quando seu esposo assumiu a trajetória política como prefeito, Minerva já estava engajada com os pobres e excluídos, iniciando a partir de 1977, o movimento de promoção social destinado ao atendimento social, educacional, profissional e de saúde à população em suas necessidades imediatas. Seus projetos incluíam aqueles e aquelas à margem das oportunidades sociais, sua sensibilidade também amparou com ações específicas de orientação quanto ao controle de natalidade, gestação, cuidados pós-natal e outras demandas as prostitutas daquela cidade.

Nesse contexto, deparou-se com preconceito, discriminação e abandono em seus vários aspectos, sobretudo às crianças, que eram (mal) tratadas e rejeitadas pelas famílias e, pela sociedade. Entre as crianças foram localizadas muitos deficientes, desnutridos em alto grau, violentados e abusados pelos maus tratos recebidos, bem como pela ausência de cuidados na gestação e nascimento. “Com a questão da desnutrição, porque assim, teve muitos órfãos desnutridos nas organizações que criou, então o fundo Cristão implantou, apoiou e abraçou o trabalho voluntário, por meio da Pastoral da Criança, projeto concebido pela doutora Zilda” (Entrevistada 6).

Em muitas ocasiões encarregou-se, pessoalmente, de ministrar palestras, orientações e cadastrar as mães, apresentando-lhes, sobretudo, oportunidades de profissionalização, para que passassem a sobreviver distante da vulnerabilidade ocasionada pela prostituição e mendicância, que estavam submetidas. A aproximação e parceria com a Pastoral da Criança trouxeram algumas inovações às práticas já em curso nas instituições criadas por Dona Minerva, conforme narra a entrevistada 3:

O fundo fez uma parceria com a pastoral da criança e a doutora Zilda passou a ministrar formações, para que pudéssemos fazer um trabalho mais intensivo no combate à desnutrição. Então D. Minerva apoiou e aceitou o trabalho voluntário, com a sugestão do Fundo Cristão [...] Dentre as ações foi implantado o projeto ‘animador comunitário’, então nós passamos a trabalhar como ‘animador comunitário’, que era outro tipo de trabalho, para ajudar a desenvolver as ações das organizações.

Foi anos consagrados ao trabalho de salvar vidas, alimentar famintos, acolher deficientes nas instituições que criou, para alimentá-los, instruí-los, profissionalizá-los, observando e respeitando suas limitações e necessidades. A falta de apoio, por parte do poder público, foi uma questão sempre presente nas rotinas financeiras da sua gestão. A escassez de verbas para a educação se acentuava constante, sobretudo para garantir qualquer prática educativa ou de assistência social aos deficientes, pois se entendia que estes não teriam como contribuir com o desenvolvimento econômico e social, então, quanto menor o investimento, mais o Estado economizava em suas políticas. Sobre essa questão manifestou a entrevistada 6 em sua narrativa explícita:

Melhorar a qualidade de vida das famílias por meio de ações planejadas por ela, com base nos dados do diagnóstico feito com a realiza-

ção das visitas domiciliares, pelo ‘animador comunitário’. Essas visitas possibilitavam extrair das famílias, as suas necessidades prioritárias e, também, orientá-las a irem buscar direitos lá onde era de direito, como também dar acompanhamento aos desnutridos e excluídos.

As várias narrativas anunciam que, com base no trabalho voluntário dos animadores, foi possível reduzir o índice de desnutrição e mortalidade infantil no município. O trabalho dos voluntários, preceito da Pastoral e apoiado pelo Fundo Cristão conquistou muitas pessoas, as quais se responsabilizaram de ir fazer as orientações sobre as estratégias essenciais a formação das famílias quanto ao preparo da multimistura, dos xaropes e outros remédios à base de ervas medicinais plantadas nos quintais das casas das famílias beneficiadas.

As famílias em situação de analfabetismo, não tinham muito conhecimento, recebiam uma assistência maior, por meio de visitas sistemáticas semanais, em que as animadoras desenvolviam ações de ajuda direta a própria mãe, no cuidado com o desnutrido, no próprio domicílio. Esse intenso trabalho e as articulações com segmentos do Governo do Estado e da União possibilitaram a realização de convênios, com a Legião Brasileira de Assistência – LBA, cujos recursos possibilitaram a implantação de creches, berçário, atendimentos psicopedagógicos, psicomotricistas e fisioterápicos com crianças em alto nível de desnutrição na própria instituição.

Os voluntários se uniram aos animadores, passaram a desenvolver várias ações integradas à nutrição e recuperação de crianças desnutridas, durante todo o dia na instituição. As precárias condições da família, muitas vitimadas pela fome aproximavam-nas dos cuidados e, também do trabalho voluntário – normalmente remunerados pela doação de cestas básicas, que eram doadas como forma de recompensa pelo trabalho. Entrevistada 7 afirma: “Eles

vinham simplesmente para se doar e melhorar a qualidade da família. E Dona Minerva, que trouxe esse recurso para esse município apoiava, dava incentivo para que essas pessoas continuassem o seu trabalho nas instituições”.

Os recursos recebidos do Fundo Cristão, por meio do apadrinhamento de crianças por cidadãos americanos e europeus, bem como, os repasses da LBA, do Governo Estadual e doações de empresas e instituições públicas, mediante campanhas realizadas de forma contínua, possibilitaram que as ações tivessem continuidade. As narrativas denunciam que era uma luta, muitas vezes solitária, para que os atendimentos, alimentação, educação e profissionalização fossem asseguradas. Do governo do Estado, por meio de convênio com a Secretaria de Educação – SEDUC, conseguiu a disponibilidade de professores e alguns técnicos, que receberam formação específica para atuar nas instituições (Entrevistada 2).

Era uma batalha diária para assegurar oportunidade e dignidade aos deficientes e suas famílias, assim como a outras crianças excluídas por outras questões, como a desnutrição profunda. A formação dos profissionais que atuavam nas diversas ações foi, também, um trabalho minuciosamente planejado e, por vezes, executado pela gestora Minerva. Suas largas experiências internacionais, em articulação com sua ampla formação acadêmica, permitiram-na pensar uma profissionalização para além das práticas em curso no Ceará. Para tanto celebrou convênios com instituições internacionais sediadas nos Estados Unidos e Europa, das regiões Sul e Sudeste do Brasil.

A visão macro da problemática social, que massacrava o povo nordestino, em particular a população vulnerável da cidade de Barbalha tinha sido objeto de seus estudos e pesquisas acadêmicas durante anos, quando fora voluntária da Paz no Estado da Paraíba/

Nordeste do Brasil. A criança era seu foco de atenção, era preciso alimentá-la adequadamente, nutri-la, para que seu crescimento físico, psicológico e intelectual fosse preservado. Cuidar da criança desde a gestação da mãe era uma forma de garantir, possivelmente, a redução da mortalidade, da desnutrição, da deficiência.

Considerações que anunciam o *contínua* do estudo sobre as protagonistas

A pesquisa questionava a participação de educadoras na criação dos diversos estabelecimentos para assistir e educar deficientes na região do Cariri (1970-1990). Com o objetivo de compreender como se efetivou a participação das educadoras – Maria Zufla e Silva Moraes; Minerva Diaz de Sá Barreto – na criação dos diversos estabelecimentos para assistir e educar deficientes na região do Cariri, utilizou-se o percurso metodológico da história oral biográfica.

A História Oral funcionou como um epicentro essencial na ausência das chamadas “fontes primárias” e também como metodologia viável e importante para o estudo historiográfico, em especial no campo da História da Educação do Ceará, no que concerne a desmistificar a supremacia das fontes “tradicionais” e possibilitar biografar educadoras que contribuíram com a história social. As fontes orais, viabilizadas pelas nove entrevistas realizadas com as colaboradoras, demonstraram importância histórica e cultural por relevar nuance não contemplada na história oficial e permitir melhor compreensão do contexto sócio educacional do Ceará.

A memória é produto de um trabalho de resignificação tecida pela amálgama entre presente e passado, ela vem à tona, à medida que é fabricada, sem necessidade de linearidade (LE GOFF,

2003). Tal fabricação requereu tratamento teórico e metodológico por parte dos pesquisadores só assegurado mediante a metodologia da História Oral, que é considerada, no âmbito da pesquisa qualitativa, poderoso instrumento para a descoberta, a exploração e a avaliação de como as pessoas compreende seu passado, vinculam as experiências ao contexto social, interpretam-na e dão-lhes significado, a partir do momento presente (MINAYO, 2006).

Por isso, ela ofereceu material para descrição de uma época e possibilitou desvelar trajetórias de mulheres e suas experiências concretas de dedicação à inclusão e amparo aos deficientes, ao se amparar em narrativas dependentes da memória, “dos ajeites, contornos, derivações, imprecisões e até das contradições naturais da fala” (MEIHY, HOLANDA, 2007). Como as biografadas não eram um ser isolado, mas social, e suas ações interferiram no contexto sociocultural, a pesquisa biográfica realizada com os devidos critérios de seriedade acadêmica, contextualizada e analisada com tessitura, tornou-se um significativo documento histórico.

Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado (BOSI, 1994). A história é, pois, constituída de fatos, imagens e experiências ressignificados segundo determinadas percepções, logo, contá-la requereu um compromisso constante de revisitação, novas analogias e amadurecimento de compreensões por vezes até consolidadas como verdades inquestionáveis, pois a história é dinâmica e se transforma a cada dia, ensejando um contínuo ciclo de novas interpretações.

As entrevistadas foram questionadas sobre como conheceram, interagiram e aprenderam sobre a profissão e os processos de inclusão com as biografadas protagonistas do estudo. Esse mote possibilitou um retorno ao passado e de recolher as emoções, as

alegrias, os prazeres, os conflitos e as tensões que representaram a relação colaborativa e de aprendizagem vivenciada com as biografadas.

Le Goff (2003) diz que a memória é o objeto principal no trabalho com as fontes orais, pois o estudo é recuperado por intermédio da memória das testemunhas. Os estudos da memória das colaboradoras, por meio de suas narrativas transcritas, textualizadas e analisadas foram fundamentais para conduzir às reflexões, que ensejaram que o longo século XX deixou como legado a miséria, a fome e o descaso com a população marginalizada socioeconomicamente. As precárias condições de acesso ao emprego, a renda e de vida digna foram marcos na trajetória da população pobre, sobretudo os que ficaram confinados no Norte e Nordeste do Brasil. Povo sofrido, doente, faminto, com precárias condições de escolarização e em condições laborais de escravidão. Durante quase todo o século ainda predominava o grande latifúndio e a mão-de-obra era explorada em regime de servidão (LOBO, 2011).

ZuÍla e Minerva conheceram e vivenciaram essa realidade *in loco*, quando tiveram contato com a população campesina e também com os pobres da periferia. Ver e sentir de perto o abandono e servidão, fez com que se envolvessem na luta pelos direitos dos ‘sem esperança’. Poderiam ter optado pelas oportunidades criadas pelas conceituadas universidades, mas preferiram o povo brasileiro desvalido, que em meio a todas as perdas, ainda amargava os danos das feridas sangrando pelas atrocidades e barbárie do regime militar. Os fios que reconstituem as histórias das duas mulheres se entrelaçaram às condições da conjuntura social, econômica, política e educacional da época.

Mobilizadas por objetivos semelhantes, Minerva e ZuÍla absorveram causas sociais esquecidas ou secundarizadas pelo gover-

no e pela sociedade. Não foram santas, tampouco heroínas, mas empreenderam obras voltadas para salvar vidas. Vidas estas ignoradas, marginalizadas, empobrecidas e rejeitadas por sua condição ou limitação.

Minerva e Zuíla não receberam títulos ou honrarias enquanto viveram, também não foram reconhecidas pela elite política e econômica. Seus nomes estão estampados em fachadas de escolas e outras instituições voltadas para a assistência social e educacional, no interior cearense. Suas histórias foram silenciadas, mas não foram esquecidas nas vozes dos que foram acolhidos e assistidos pelas instituições que fundaram. Muito embora seus nomes ainda não tenham sido devidamente destacados e valorizados, pelo conjunto da obra desenvolvida, em prol da população marginalizada, as narrativas provenientes da pesquisa em tela contribuíram para a elaboração desse estudo que enseja imortalidade à memória das biografadas e algumas de suas contribuições párea História da Educação.

Toda pesquisa empreendida tem pontos nevrálgicos e prazerosos. Embebidas desse duplo sentimento, foram tecidas as relações profissionais e pessoais envolvendo biografadas protagonistas do estudo. Um saldo de aprendizado, esperança e ajuda ao próximo marcam, definitivamente, as memórias reconstituídas. Há muito ainda a ser explorado e divulgado sobre Minerva e Zuíla, no que diz respeito às trajetórias de amor ao próximo e de oportunidades desde inclusão aos esquecidos por suas deficiências. Não se esgotam, pois, as histórias dessas duas mulheres, em especial, sobre o trabalho desenvolvido, mas as experiências desveladas possibilitam outras investigações sobre as biografadas ou acerca da história de mulheres educadoras no Cariri cearense.

Referências

- ALMEIDA, J. S. **Ler as letras: por que educar meninas e mulheres?** Campinas: Autores Associados, 2007.
- BOSI, E. **Memória e Sociedade: lembrança de velhos**. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 1987.
- BOTO, C. **A escola do homem novo: entre o iluminismo e a Revolução Francesa**. São Paulo: UNESP, 1996 (Encyclopaedia).
- CARINO, J. A biografia e sua instrumentalidade educativa. **Educação e Sociedade**. vol.20, n. 67, p.153-182, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n67/v20n67a05.pdf>> Acesso em: 27 jul. 2017.
- CHARTIER, R. **A história cultural: entre práticas e representações**. Tradução por Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel, 1988.
- CORRÊA, M. A. M. **Educação Especial**. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2005.
- DEL PRIORE, M. (Org.): **História das Mulheres no Brasil**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- DELLA CAVA, R. **Milagre em Joazeiro**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- FACÓ, R. **Cangaceiros e Fanáticos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.
- FERREIRA, M. M.; AMADO, J. **Usos & Abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.
- FIALHO, L. M. F. **A experiência socioeducativa de internação na vida de jovens em conflito com a lei**. Fortaleza, 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, 2012.

- LEGOFFJ. **História e memória**. 5. ed. Campinas: Unicamp, 2003.
- LOBO, A. S. (Mons.) **O Patriarca de Juazeiro**. 3. ed. Fortaleza: Edições UFC, 2011.
- LORIGA, S. **O pequeno x: da biografia à história**. [Tradução Fernando Scheibe]. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- MACHADO, C. J. S. **Mulher e Educação: histórias, práticas e representações**. João Pessoa: UFPB, 2006.
- MAIA, S. S.; BRAGA, V. R. S.; FIALHO, L. M. F. Biografia de idosos: uma fonte para pesquisas. In: FIALHO, L. M. F.; SANTANA, J. R.; VASCONCELOS, J. G. (Orgs.). **Fontes orais em pesquisas educacionais**. Fortaleza: Edições UFC, 2015. p. 19-30.
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.
- MEHHYJ.C.S.B.;HOLANDA,F.**Históriaoral:comofazer,comopensar**. São Paulo: Contexto, 2007.
- MINAYO M. C. S. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em saúde**. 9. ed.São Paulo: Hucitec, 2006.
- QUEIROZ, Z. F.; GOIANA, I. S. A educação no Cariri cearense na década de 1940: registros do Jornal Católico A Ação. In: CAVALCANTE, M. J. M. (Org.). **História da Educação: república, escola e religião**. Fortaleza: Edições UFC, 2013.
- REIS, J. C. Os Annales: a renovação teórico-metodológica e 'utópica' da história pela reconstrução do tempo histórico. In: SAVIANI, D. et al. **História e história da educação**. 2. ed.Campinas, SP: Autores Associados HISTEDBR, 2000.
- RIBEIRO (Sobrinho), Senhorzinho (Vicente). **Juazeiro em corpo e alma**.2. ed. Juazeiro do Norte: Gráfica Royal Ltda., 1994.

SAVIANI, D. et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2014.

SILVA, N. C. **A mulher sem túmulo**. Fortaleza: Armazém da Cultura, 2010.

THOMPSON, P. **A voz do passado**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TURATO, E. R. **Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa**. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2003.

VEYNE, P. M. **Como se escreve a História: Foucault revoluciona a História**. Tradução: Alda Baltar e Maria Auxiliadora Kneipp. 4 ed. Brasília: UnB, 2008.

Recebido em: 15.08.2017

Aceito em: 25.09.2018

Educação Física escolar, a prática de esportes de aventura e a noção de risco calculado

MARCELO PARAÍSO ALVES

Doutor em Educação (UFF). Centro Universitário de Volta Redonda – UniFOA/IFRJ

MARIA DA CONCEIÇÃO VINCIPROVA FONSECA

Doutora em Letras (UFF). Centro Universitário de Volta Redonda – UniFOA

CASSIO MARTINS

Mestre em Ensino de Ciências de Saúde e do Meio Ambiente (UniFOA). Centro Universitário de Volta Redonda – UniFOA

RESUMO

O presente trabalho objetiva discutir as práticas pedagógicas de Esporte de Aventura implementadas no cotidiano do Instituto Federal do Rio de Janeiro, IFRJ, tendo como foco as normas de segurança e as possibilidades de sensibilização para uma prática corporal realizada a partir das noções do risco calculado. Cabe frisar que o trabalho se justifica pelo aumento significativo no número de profissionais de Educação Física que utilizam a referida cultura corporal de movimento como recurso didático-pedagógico nas escolas. A pesquisa de campo foi realizada a partir da implementação de um processo de ensino e aprendizagem que teve o Montanhismo como conteúdo das aulas de Educação Física. Participaram desse processo de intervenção 33 estudantes do 4º período do Curso Técnico de Nível Médio em Automação Industrial do IFRJ, campus Volta Redonda. O processo se desenvolveu em oito aulas, sendo que duas foram visitas técnicas (Pedra da Gávea e Pão de Açúcar). No intuito de produzir os dados da pesquisa, foi utilizada a entrevista focalizada (GIL, 2008). Os resultados da pesquisa revelam que o uso da noção de risco calculado pode justificar e viabilizar a inserção do Esporte de Aventura como um conteúdo da Educação Física na escola. Ressalte-se que o trabalho foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário de Volta Redonda, sob parecer número 35233214.3.0000.5237.

Palavras-chave: Educação Física; Risco; Esporte de Aventura.

Physical Education at school, the practice of sports of adventure and the notion of calculated risk

ABSTRACT

This work aims to discuss the pedagogical practices of sports of adventure, implemented at the Federal Institute of Education of Rio de Janeiro daily routine, focusing on security standards and possibilities of awareness of body practice considering the notions of calculated risk. It is important to point out that the work is justified by the significant increase in the number of physical education professionals who use this body culture movement as didactic educational resource in schools. The field research was guided by the implementation of a teaching and learning process taking mountaineering as the content of physical education classes. 33 fourth period students of the Industrial Automation technical course of IFRJ, campus Volta Redonda, were the research participants. The teaching and learning process established by the institution were developed in eight classes, two of them were technical visits to “Pedra da Gávea and Pão de Açúcar”. In order to produce the research data, we use the interview focused (GIL, 2008). The results show the possibility of the use of the notion of calculated risk as a possibility to make the insertion of the sport of adventure as a content of physical education at school. We emphasize that the study was approved by the Research Ethics Committee of the University Center of Volta Redonda, under the following number 35233214.3.0000.5237. **Keywords:**Physical Education; Risk; sport of adventure.

Escuela de Educación Física, la práctica de deportes de aventura y la noción de riesgo calculado

RESUMEN

El presente trabajo pretende analizar las prácticas pedagógicas de aventura deporte aplicado en la vida cotidiana IFRJ, teniendo como estándares de

seguridad central y la conciencia del cuerpo llevó a cabo la práctica de las nociones el riesgo calculado. Es señalar que el trabajo se justifica por el aumento significativo en el número de profesionales de educación física que utilizan tal movimiento de la cultura corporal como recurso didáctico educativo en las escuelas. La investigación de campo se llevó a cabo la aplicación de una enseñanza y aprendizaje tomando montañismo como contenido de las clases de educación física. Participó en los 33 estudiantes del proceso de intervención desde el cuarto trimestre del curso de técnico de nivel medio en Escuela Industrial automatización IFRJ Volta Redonda. La enseñanza y aprendizaje en la institución se convirtieron en ocho clases, dos visitas técnicas (Pedra da Gávea y Pão de Açúcar). Para producir los datos de la investigación, utilizamos la entrevista enfocada (GIL, 2008). Resultados de la búsqueda muestran la posibilidad de la utilización de la noción de riesgo calculado como una posibilidad para hacer la inserción del deporte de aventura como contenido de educación física en la escuela. Destacamos que el estudio fue aprobado por el Comité de ética de investigación del Centro Universitário de de Volta Redonda, bajo el número de la opinión 35233214.3.0000.5237.

Palabras clave: educación física; Riesgo; Deporte de aventura.

Introdução

Nas últimas décadas, o esporte tornou-se o conteúdo hegemônico das aulas de Educação Física, ainda que apenas algumas modalidades esportivas sejam eleitas pelos professores (BETTI, 1999). Poli *et al* (2012) confirmam tal panorama, observando que as aulas de Educação Física na escola se desenvolvem, predominantemente, a partir dos esportes com bola (voleibol, basquetebol, futebol e handebol).

No presente estudo, discutem-se as relações entre a Educação Física (EF) Escolar, o Esporte de Aventura e os cuidados com as

normas de segurança. Trata-se aqui do Montanhismo, definido pela Associação Brasileira de Normas Técnicas, a ABNT, como atividade de caminhada ou escalada praticada em ambiente de montanha. Condutor de montanhismo é aquele com competências para conduzir grupos em vias com dificuldade de até 3º grau.

Construindo essas interligações, busca-se enriquecer as possibilidades da EF por meio de aproximações do aluno com o meio ambiente, sua socialização e sua identificação como membro de um grupo, em um conceito de tribo a ser discutido adiante.

Inicialmente, é necessário o entendimento de risco calculado, central para os esportes de aventura. Costa (1999) entende que o risco calculado explode no fascínio pela vertigem, propiciando um tipo de embriaguez e um domínio de seus efeitos; para a autora, é a possibilidade de ocorrência da situação perigosa, a probabilidade de tal ocorrência e das suas consequências. Eis, portanto, sua relação direta com o conceito de segurança, a “isenção de riscos inaceitáveis de danos” (ABNT, 2006, p. 2).

O Esporte de Aventura é pautado por emoções estabelecidas por sua relação com o risco, o que de fato é reduzido ao mínimo, com o uso de equipamentos adequados e obediência aos procedimentos e normas de segurança.

Santos (2013, p. 70) também nota que os riscos, a incerteza, o contato com a natureza e os equipamentos podem contribuir com a Educação Física Escolar pelo prazer que tal prática corporal proporciona aos estudantes, permitindo ao praticante “confrontar-se consigo e assim superar limites, vencer desafios, ultrapassar barreiras, não possuindo limitação de tempo, espaço, idade e sexo”.

Portanto, o Esporte de Aventura e a cultura corporal de movimento estão relacionados à natureza e ao ecoturismo, praticados sob as condições de risco calculado.

Metodologia

A pesquisa de campo foi realizada a partir da implementação de um processo de ensino e aprendizagem que teve o Montanhismo como conteúdo das aulas de Educação Física e com a investigação das práticas desenvolvidas pelos sujeitos praticantes (CERTEAU, 2011).

A referida ação se desenvolveu no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, *campus* Volta Redonda – IFRJ-VR, em decorrência deste conteúdo fazer parte do currículo da Educação Física da referida instituição. Cabe ainda frisar que essa ação auxiliou simultaneamente na criação e na validação do produto feito a partir da pesquisa: um manual para uso de normas e equipamentos em Esporte de Aventura.

Locus e os Sujeitos da Pesquisa

A cidade de Volta Redonda está situada na microrregião do Vale Médio Paraíba Fluminense, que compreende mais onze cidades administrativas municipais, a saber: Barra Mansa, Barra do Piraí, Itatiaia, Pinheiral, Piraí, Porto Real, Quatis, Resende, Rio Claro, Rio das Flores, Valença.

—O município de Volta Redonda está distante 101,1 quilômetros da capital. Seu território conta com cerca de 182 Km² e apresenta uma população estimada em 259.811 habitantes (IBGE, 2010). Sua população apresentava uma média de 7,4 anos de estudo e uma renda per capita média de 348,2 reais em 2000 (PNUD, 2003). Com um índice de Desenvolvimento Humano Municipal de 0,815, segundo a classificação do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento — PNUD, o município está entre as regi-

ões consideradas de alto Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) acima de 0,8 e, em relação aos outros municípios do estado, Volta Redonda ocupa a terceira melhor posição.

A cidade possui a terceira maior receita fiscal do estado do Rio de Janeiro, apresenta crescimento do setor terciário em função de uma das maiores rendas nominais e possui como destaque em sua economia a indústria, principalmente a siderúrgica, pela presença da Companhia Siderúrgica Nacional (CSN).

Desse modo, o IFRJ, por meio do campus Volta Redonda, foi inaugurado em agosto de 2008 na intenção de suprir a demanda de profissionais na área técnica para o referido contexto social e econômico.

Atualmente, o IFRJ-VR funciona nos três turnos, atendendo cerca de 800 estudantes em diversos cursos técnicos de nível médio e cursos superiores – graduação e pós-graduação –, tendo cinco cursos técnicos: Automação, Metrologia, Vendas, Eletrotécnica e Instrumentação, sendo os dois últimos do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC); dois cursos superiores, de Licenciatura em Física e em Matemática; um curso de extensão em Língua Portuguesa e o curso de Especialização em Ensino de Ciências e Matemática.

Cabe salientar que a opção pela pesquisa na referida unidade educacional se deve pela intervenção pedagógica que já está sendo desenvolvida, por meio do Esporte de Aventura, desde 2009.

Quanto aos sujeitos desta pesquisa, foram os alunos das turmas do 4º período do Curso Técnico em Automação Industrial, onde acontecia o processo pedagógico, além de dois professores de Educação Física e dois estagiários.

Desenvolvimento do projeto

Participaram do processo de intervenção de aulas 33 estudantes do 4º período do Curso Técnico de Nível Médio em Automação Industrial do IFRJ, *campus* Volta Redonda. O processo de ensino e aprendizagem instaurado na referida instituição se desenvolveu em oito aulas, sendo duas visitas técnicas (Pedra da Gávea e Pão de Açúcar).

Considerando que a preocupação central do estudo foi em relação às normas de segurança e o risco calculado, o processo de ensino foi estruturado na intenção de desenvolver os conhecimentos das referidas normas e das técnicas para uso dos equipamentos de segurança no Montanhismo.

Assim, na primeira aula foi conceituada a noção de risco e perigo e foram debatidas as possibilidades de acidentes na vida cotidiana. Na segunda aula, foi apresentada aos estudantes a proposta de trabalho: o Montanhismo, bem como as normas da ABNT – Turismo de Aventura e Informações Mínimas Preliminares a Clientes. Na terceira aula, a os estudantes participaram da prática do *Slackline*, na intenção de vivenciar o deslocamento do apoio e da incerteza. A quarta aula transcorreu apresentando aos alunos os equipamentos de segurança, quais são e como são usados. A quinta aula se desenvolveu por meio da prática da escalada esportiva, realizada em um muro de escalada artificial na unidade do SESC em Barra Mansa. A sexta aula transcorreu com a prática de rapel realizada na Pedreira Pombal (aproximadamente 30 metros), na cidade de Barra Mansa. Na sétima aula então foi realizada a nossa primeira visita técnica: o Costão do Pão de Açúcar. Por fim, a última visita foi realizada no Parque Nacional da Floresta da Tijuca.

Cabe ressaltar que a visita técnica, neste estudo, é concebida como espaços de construção de conhecimento em que a experiên-

cia sensorial permite a aplicação dos conteúdos teóricos desenvolvidos no cotidiano escolar.

Outro aspecto importante a ser ressaltado é a concepção de sujeito da pesquisa: consideramos que sujeitos das pesquisas com o cotidiano (FERRAÇO, 2007, p. 74) são “todos aqueles que, de modo mais visível ou mais sutil, deixam suas marcas nesse cotidiano”. Portanto, os sujeitos mencionados são os estudantes da referida instituição somados a dois professores de Educação Física e dois estagiários. É importante frisar duas questões metodológicas relevantes: primeiro, foram entrevistados onze estudantes cuja participação se deu voluntariamente. Segundo, para apresentação dos dados da entrevista, na intenção de preservar a identidade dos estudantes, optamos em utilizar a nomenclatura discente 01, discente 02 e assim sucessivamente.

Na linha de pensamento aqui adotada, o cotidiano é concebido como um campo de estudo, não podendo “ser reduzido à rotina, e/ou a mesmidade no sentido dos recursos a práticas que, por rotineiras, seriam adversas à inovação” (CARVALHO, 2010, p. 17).

No intuito de produzir os dados da pesquisa, utilizamos a entrevista focalizada (GIL, 2008). Para o autor, a entrevista focalizada tem como objetivo aprofundar o conhecimento sobre algum tipo de experiência. Nesta linha de pensamento, Gil (2008, p. 112) ressalta que esse tipo de entrevista “é bastante utilizada com grupos de pessoas que passaram por uma experiência específica, como assistir a um filme, presenciar um acidente etc”. No caso deste trabalho, trata-se da prática do Montanhismo (escalada).

A entrevista se desenvolveu por meio de três perguntas, dispostas a seguir:

- a) Como o vídeo e as aulas auxiliaram na prática da Escalada e do Rapel?

- b) Quais os conteúdos apreendidos durante as aulas?
- c) Quais os cuidados que se deve ter com o meio ambiente ao praticar o Montanhismo?

Considerando a necessidade de apreender as impressões dos estudantes sobre o processo de ensino e aprendizagem do Montanhismo, na realização das entrevistas foram utilizados o equipamento Câmera GoPro HD Hero 3 Edition Adventure, e para captação do áudio, um microfone de lapela acoplado a um notebook Inspiron 15-série 5000.

O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário de Volta Redonda e aprovado sob o parecer número 35233214.3.0000.5237.

Modernidade e socialidade

Partindo dos questionamentos apresentados na introdução deste trabalho, do interesse da juventude urbana por este tipo de prática e das considerações de diversos autores sobre o comportamento da sociedade pós-moderna (MARINHO; SCHWARTZ, 2005; LE BRETON, 2010), são apresentados neste estudo a discussão acerca das mudanças ocasionadas pelo paradigma moderno na sociedade atual, para que se entenda o impacto destas transformações no cotidiano escolar, e as contribuições do movimento social da pós-modernidade para o surgimento de práticas educativas, acarretando assim a necessidade de aquisição de novos conhecimentos aos profissionais de Educação Física.

O pensamento moderno assolou o século XVII rompendo com comportamentos e hábitos instaurados em processos de longa duração (sociedades pré-modernas). Para Simmel (1973; 2010),

esse momento foi marcado por dois aspectos que impactaram os modos de vida dos sujeitos: o capitalismo e a metrópole.

O autor observa que os aspectos mencionados (capitalismo e metrópole) trazem consigo uma maneira específica de agir em sociedade, marcada pela busca da autonomia e da individualização decorrentes da libertação histórica da obediência a que o indivíduo se submetia (estado e religião) e, em decorrência, acarretando a impessoalidade e um nivelamento dos sujeitos, resultando em uma uniformização estabelecida pelo caráter sociotecnológico.

Seguindo esta linha de pensamento, Giddens (2000) e Mocellim (2008) mencionam que todas as culturas pré-modernas possuíam maneiras específicas de calcular o tempo, pois dependiam da base da vida cotidiana, que vinculava tal estabelecimento ao tempo e lugar (contexto): “Ninguém poderia dizer a hora do dia sem referência a outros marcadores socioespaciais” (GIDDENS, 2000, p. 25). Portanto, pautados no pensamento do autor, podemos dizer que o imaginário moderno e a perspectiva de tempo (mecânico e artificial) que se instaura a partir do projeto cultural moderno, rompem com aquele modelo pré-moderno, antes vinculado à natureza de compreensão de mundo.

Mocellim (2007) menciona que os dois aspectos ressaltados por Simmel (dinheiro e metrópole) produziram “o que há de diverso no modo de vida moderno” (p. 102). O autor nota que, para Simmel (1998), é o dinheiro que ocupa um lugar de ambiguidade, pois estabelece uma relação de herói/vilão da modernidade: se, por um lado, permitiu que as pessoas se libertassem da dependência, — “isso se deve ao fato de ser um meio de troca universal, reconhecido por todos, o que torna possível a troca comercial independente” (MOCELLIM, 2007, p. 102), por outro lado as relações emergem como um mero contato comercial: “o dinheiro, como meio de troca

universal, destrói toda especificidade, torna tudo nivelado. A impessoalidade do dinheiro é a fonte da impessoalidade das relações humanas” (p. 103).

Simmel (1973), ao traçar um perfil dessas mudanças e ao discutir os comportamentos oriundos da metrópole e as suas consequências no modo de percepção e de vida dos sujeitos que habitam tal espaço, observa que “a metrópole extrai do homem, enquanto criatura que procede a discriminações, uma quantidade de consciência diferente da que a vida rural extrai” (p. 12). O autor salienta que no espaço rural o modo de vida flui mais lentamente, por isso privilegia relacionamentos mais profundos, sentimentos e emoções.

Em contrapartida, o espaço urbano privilegia as camadas inconscientes e, portanto, a intelectualização (SIMMEL, 1973). Para o autor, a explicação para a vida estressante de quem vive nas grandes cidades se deve à multiplicidade e variedade de estímulos, que são incomparavelmente superiores aos sofridos pelos indivíduos que habitam em cidades menores, possuidoras de outras dinâmicas e modos de vida, como espaços rurais ou cidades pequenas.

Kapp (2011) considera que, na metrópole, os estímulos com os quais o indivíduo se confronta são tão maiores do que a sua capacidade de apreensão e diferenciação que, caso ele tentasse reagir a cada um dos estímulos, acabaria por se atomizar. Por essa razão, ele desenvolve um comportamento intelectualista, fechado e racionalizado: “o órgão psíquico menos frágil ou as camadas mais conscientes e mais superficiais da alma [...] lhe servem de escudo para proteger as camadas mais inconscientes da alma e, ao mesmo tempo, anular sua ação no cotidiano” (KAPP, 2011, p. 442).

O autor ainda considera que o indivíduo na metrópole adquire um modo específico de racionalização, denominado “atitude blasé”. Para o autor, esse é o comportamento de quem já não

se deixa impressionar com detalhes da vida cotidiana. “Na relação com os outros indivíduos, desemboca na reserva que leva a ignorar pessoas fisicamente próximas – como os vizinhos – estabelecendo relações puramente formais, nas quais afetos e desafetos não têm lugar” (KAPP, 2011, p. 442).

Dito de outra forma, Simmel (1998) preconiza que as grandes cidades, principais sedes de intercâmbio monetário, acentuam o comportamento consumista, pois a facilidade que os sujeitos têm para adquirir objetos estimula tal comportamento (blasé), fazendo-o alcançar o seu ápice, o que acaba por gerar um comportamento denominado de “reserva” (SIMMEL, 1973).

Este comportamento, com características marcadas por certo “exagero”, transforma-se em um comportamento mental de aversão que confere ao indivíduo maior liberdade de ação, e por isso um indivíduo metropolitano se sente controlado ao viver em uma cidade pequena: “mesmo hoje em dia, um homem metropolitano que é colocado em uma cidade pequena sente uma restrição semelhante, ao menos, em qualidade” (SIMMEL, 1973, p. 19).

No entanto, o próprio autor menciona que a sociedade atual retrocede a uma das maiores tendências de desenvolvimento social: a convivência em um círculo pequeno e fechado. Por exemplo, grupos políticos, parentescos, associações partidárias e religiosas, o que se chama, neste trabalho, de “tribalismo”.

Neste sentido cabe refletir: o que vemos latente na sociedade atual é um retrocesso ao período pré-moderno, ao arcaísmo? É uma reaproximação à socialidade¹ comunitária que antecedeu à modernidade?

¹ Maffesoli diferencia sociabilidade e socialidade; para o autor, a sociabilidade é marcada pela racionalidade, portanto estar junto remete a uma organização. Já a socialidade “remete a uma concepção mais holística do vínculo social, ou seja, ela integra o sonho, o jogo, o imaginário” (2011, p. 17). Para o autor, a marca central emerge da estética – *stesis* – que é uma das características da pós-modernidade: o sentimento de partilhar emoções, paixões, experiências.

Para Maffesoli (2010), os caminhos trilhados pela sociedade atual escapam dos trilhos estabelecidos pela modernidade, gerando outras formas de socialidade. O autor considera que vivemos em uma sociedade que, em sua vida ordinária, superou a estrutura mecânica estabelecida pela modernidade, onde as organizações políticas e econômicas que se apoiam em uma lógica identitária não respeitam apenas uma relação contratual na formação de suas agregações, mas em uma relação social que se estabelece a partir das Comunidades de Sentido (JUNIOR, 2005).

É importante salientar que, ao trazer Maffesoli (2010) para o debate, optou-se por uma perspectiva sociológica que busca investigar as experiências coletivas e as relações intersubjetivas, considerando suas facetas lúdicas e cotidianas. Para Fernandes (2004), esta é “uma sociologia que está preocupada não somente com a razão instrumental (conforme os frankfurtianos), mas também com a razão sensível” (p. 225).

A perspectiva sociológica de Maffesoli (fenomenologia) busca estudar os fenômenos tal como eles são para os sujeitos. O autor centra suas pesquisas no “cotidiano da cultura, com suas formas de produção de saberes, de expressão e de repetição, por meio da compreensão de que o objeto é como o sujeito o percebe, interpreta o mundo e expressa suas experiências” (CANDA, 2010, p.65).

Neste sentido, a comunidade emocional (neotribalismo), discutida neste trabalho, se reveste de uma potência de cunho social que fundamenta o comportamento dos sujeitos na contemporaneidade. É relevante considerar que a comunidade emocional não se destaca por um território fixo e estático, conforme a noção tradicional de comunidade, mas é o compartilhamento “dos valores, gostos e afetos, que ressaltam o ideal comunitário (JUNIOR, 2005, p. 6).

Maffesoli (2011, p. 29), ao se referir às tribos, comenta que tais ajuntamentos – *affoulements* – emergem de um comportamento festivo. Para o autor, este comportamento possui sua prevalência no lúdico, sendo esta a característica principal dos encontros destes grupos. Neste sentido, o autor prefere falar de “sentimento de filiação”: sentimento que “nos liga organicamente ao outro através de atos suscetíveis de serem reprovados pela moral dominante”.

Assim, a noção de desterritorialização que emerge do conceito tradicional se reinventa a partir do plano simbólico: “se não se partilha o território físico, continua-se a partilhar imagens, vestuários, posicionamentos corporais, valorações presentes nos objetos culturais que fundam esses territórios simbólicos” (IDEM, p. 6).

Dessa forma, cabe enfatizar que, ao refletir sobre as sociedades contemporâneas, o autor não busca trabalhar em suas discussões e reflexões com conceitos fechados e hierarquizadores tentando criar coisas, mas por intermédio de metáforas, analogias e noções flexíveis, buscando acompanhar os processos e compreender o ato de “estar junto”.

Seguindo a trajetória desse pensamento proposto pelo autor, entendemos que os praticantes de Esporte de Aventura, que crescem no aspecto quantitativo, contribuem para o aumento da diversidade de modalidades e, em decorrência disso, colaboram para o crescimento da oferta de espaços para sua prática, configurando uma nova tribo que também ressignifica a cultura corporal de movimento, ampliando os conteúdos da Educação Física Escolar e motivando as aulas e os educandos que dela participam.

O que percebemos nas atitudes dos estudantes durante as aulas de Educação Física e durante conversas informais com outros profissionais da área, é que existe uma saturação por parte dos educandos em relação aos esportes de quadra: futsal, vôlei, basquete, handebol.

Por outro lado, temos vivenciado o Esporte de Aventura com as turmas e estabelecido contato com outros (poucos) espaços escolares que também utilizam as referidas ações educativas no cotidiano das aulas de Educação Física, e, com essa mudança de trajetória, percebemos significativas alterações nas atitudes dos estudantes em diversos aspectos, como diminuição das ausências nas aulas, efetiva participação durante as atividades, no sentido e no significado que os estudantes dão a essas atividades e, por fim, na aproximação que os estudantes fazem, com as atividades que vivenciam, na vida cotidiana da cidade (espaço urbano).

Portanto, a Educação Física, ao se aproximar de tais práticas corporais (Skate, *Slackline*, Montanhismo, Rapel, Tirolesa, dentre outras), carrega consigo sentimentos que se aproximam de comportamentos instaurados por estes grupos (tribos): uma ambiência emocional “onde há prevalência daquilo que me liga ao outro, o sentimento, o afeto. Em suma, das paixões compartilhadas” (MAFFESOLI, 2009, p. 15).

Assim, evidencia-se nas ações dos estudantes uma identificação com tais tribos que apresentam modos diferenciados de vestir-se, de comunicar-se com gestos e gírias específicas, dentre outras características ordinárias destes grupos nos quais, em muitos momentos, os estudantes já estavam inseridos e se reconhecem como parte desses movimentos, daí darem sentidos e significados a tais ações educativas.

Pensar nos questionamentos e na atitude desmotivada que os estudantes estão apresentando durante as aulas de Educação Física (DARIDO ET AL, 2009; MARZINEK; NETO, 2007; CARA; SAAD, 2011) nos obriga a rever nossos conteúdos, nos remete ao pensamento de Maffesoli (2009, 2010, 2011) e à noção de saturação.

Para o autor, os processos de saturação, em metáfora aos processos químicos, levam as “moléculas que compõem determinado

corpo” à separação por desgaste ou fadiga (MAFFESOLI, 2011, p. 34), constituindo um novo corpo. Como exemplo o autor menciona o surgimento de novas epistemes e/ou paradigmas. No caso deste trabalho, a saturação dos esportes de quadra levou à busca de outras práticas corporais, e foi escolhido o Esporte de Aventura. Torna-se relevante frisar que não se está aqui defendendo a ruptura com os esportes tradicionais, mas promovendo a ampliação das práticas corporais oferecidas aos estudantes.

Outro aspecto relevante a salientar é a aproximação aqui feita à proposta fenomenológica do autor e sua incitação a olharmos para além da racionalidade instrumental. O autor busca a mitologia grega, com a figura metafórica de Dionísio, para discutir a potência das práticas cotidianas e os fenômenos sociais da contemporaneidade.

Para o autor, a figura de Dionísio é emblemática e essencialmente estética, pois favorece as emanções das emoções e das vibrações ordinárias, contrapondo-se aos comportamentos metrificados e estáticos da figura metafórica de Prometeu, representando a instrumentalidade racional do mundo (imaginário moderno).

Tal metáfora vem a este trabalho para pensar o que temos presenciado durante as aulas de Educação Física do Ensino Médio, pois na escola os esportes tradicionais (Vôlei, Basquetebol, Handebol, Futsal) parecem não motivar tanto os estudantes como no passado acontecia.

Cabem, portanto, as seguintes reflexões: até que ponto ao buscar o Esporte de Aventura nós estamos (coletivo de professores) rompendo com a saturação dos esportes de quadra? Será que ao trazer tais práticas corporais estamos nos aproximando do conhecimento dionísico?

Não se está de modo algum afirmando que o esporte não possui a potência para liberar as emoções; pelo contrário, o pró-

prio Maffesoli (2009; 2010), em vários escritos, reitera que os eventos esportivos permitem às multidões a vivência de paixões coletivas. Mas o que se quer ressaltar é que, nas aulas de Educação Física, principalmente no Ensino Médio, deve-se considerar algumas especificidades, como por exemplo as questões apontadas por Franchin e Barreto (2006): primeiro, as afinidades dos estudantes com os diversos esportes, por exemplo: “Um determinado aluno pode se sentir mais motivado ao praticar basquetebol, e outro pode sentir o mesmo com relação ao voleibol” (p. 10). A consequência do não atendimento às demandas dos estudantes é o esvaziamento das aulas. No entanto, daí emerge uma contradição significativa, pois atender à maioria dos estudantes requer colocar como prioridade, pelo menos no espaço em que vivenciamos, o Futsal nas aulas de Educação Física, excluindo ainda as meninas do processo.

Outro aspecto apontado pelos autores como sendo uma dificuldade a ser enfrentada na desmotivação dos estudantes é a incongruência das aulas de Educação Física. Enquanto nas outras disciplinas ocorre o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, na Educação Física os conteúdos permanecem com os mesmos jogos e esportes que aconteciam ao longo de toda a Educação Básica.

Guimarães et al. (2007), ao mencionarem as diversas dificuldades das aulas de Educação Física no Ensino Médio, percebem nas discussões sobre meio ambiente uma possibilidade de motivação para os estudantes desse nível de ensino.

Diante do que foi apresentado, a desmotivação notada nas aulas de Educação Física no Ensino Médio levaram os autores deste trabalho a desenvolver o Esporte de Aventura nas escolas onde lecionam e vivenciam as práticas educativas.

Neste sentido, retomando o percurso a partir de Maffesoli (2009; 2010; 2011), foi trazida a figura emblemática de Dionísio como fio de ligação com os Esportes de Aventura, na tentativa de discutir a potência desse esporte para as aulas de Educação Física.

Dionísio, o Deus do vinho e do prazer, representava na mitologia grega a figura do diferente, do obscuro, que possuía como características o ordinário, o mundano, as festas e orgias. Pensar a partir dessa ótica requer reconhecer que tais práticas (Esporte de Aventura) privilegiam as incertezas, o poder de sedução, o risco calculado, conforme exposto por Costa (2000):

Mistificar a aventura e fazê-la ter significado é uma questão de imprimir-lhe sentido. A vivência deste sentido é que transforma o episódio em acontecimento, em verdadeira aventura. Talvez por isso Simmel (1988) aponte para o conteúdo erótico que envolve a aventura. A vivência amorosa que foge da rotina limitada situa-se no âmbito da aventura (...). A aventura remete o homem ao gozo extremo, ao êxtase. (COSTA, 2000, p. 83).

A autora ainda faz uma analogia entre o amor e a aventura afirmando que a segunda, por sua característica específica de seduzir e levar os sujeitos à experimentação, enquadra-se em um estilo de vida jovem, com as ameaças e experimentações que lhes são inerentes.

Assim, seguindo o rastro de Maffesoli (2008), foi buscada a contraposição ao modelo hegemônico, no caso o esporte tradicional, um conhecimento que se considera modelo para a Educação Física Escolar (Prometeico). Nesta trilha aberta pelo autor e no seu modo de compreender a sociabilidade e a vida comum, os autores deste trabalho defendem que outros saberes (Esporte de Aventura) permitem vivenciar “outras” experiências e “outras” formas de perceber o mundo, pois estas não se reduzem ao modelo ou racio-

nalidade moderna: “é preciso, imediatamente, mobilizar todas as capacidades que estão em poder do intelecto humano, inclusive as sensibilidades” (MAFFESOLI, 2008, p. 27).

Le Breton, ao estudar as condutas de risco, realizando uma antropologia dos limites (LE BRETON, 2009) menciona que tal comportamento (risco) emerge na sociedade contemporânea como um dado antropológico por atravessar diversas esferas da condição humana. O autor exemplifica tais comportamentos cotidianos considerando que, da responsabilidade que se tem com o outro à preservação física e moral consigo mesmo, os sujeitos se deparam com a imprevisibilidade dos fenômenos sociais e com a incapacidade de prever o perigo e assegurar uma vida estável e fora de ameaças. Assim, buscar-se-á no próximo tópico desenvolver a noção de Risco, pois ser fundamental para o profissional que pretende atuar com o Esporte de Aventura na escola.

Histórico do risco

Diante da necessidade percebida de compreender o lugar ocupado pelo risco na sociedade atual, a sua relação com o Esporte de Aventura como uma prática corporal e a incidência desta noção na prática que se buscou implementar no Ensino Médio, apresenta-se um breve sumário sobre a história do risco.

A sociedade ocidental e suas formas de organização buscaram, ao longo da história, o enfrentamento de qualquer forma de risco aos seus membros. Um exemplo desta prática nos dias atuais são os códigos de trânsito. Para Le Breton (2009) esta é uma tentativa de harmonização de conflitos entre motoristas, motociclistas, ciclistas e pedestres, na intenção de erradicar ou minimizar os riscos à sociedade.

Os seguros de vida, de veículos, de imóveis, dentre outras práticas, buscam desenvolver um imaginário de que estamos isentos de uma catástrofe, ou que um benefício financeiro vai nos dar uma sensação de minimizar possíveis perdas.

Outro aspecto de que o autor se utiliza para conceber o risco como uma construção antropológica é o fato de perceber a diferença cultural que instaura o medo no seio de múltiplas culturas: inundação/colheita; seca/plantação; saúde/doença; vida/morte, dentre outras situações cotidianas.

No entanto, na história da humanidade existem outras formas de compreensão do risco. Para o autor, a segurança é uma invenção que emerge por volta do século XV, quando a religião, pautada na insegurança quanto à salvação, buscava no discurso teocêntrico o controle e a vigilância por intermédio do temor (idem).

Nesta mesma direção, Spink (2001) comenta que na passagem do feudalismo para a modernidade (origem dos Estados-Nação), a sociedade, por não ter o “risco” em registro léxico, trabalhava sob outro registro. A autora reitera que a humanidade sempre esteve envolvida por diversas formas de perigos, passando dos atos involuntários que emergem de catástrofes naturais (terremotos, vulcões, furacões, tsunamis, inundações, dentre outros) aos eventos associados aos conflitos bélicos, e para os perigos decorrentes do estilo de vida, que é determinado voluntariamente.

Paixão et al. (2011, p. 417) mencionam que, na pré-modernidade, as condições de vida estavam enredadas à natureza, portanto a percepção de futuro emergia de outras referências, “como uma questão de sorte ou resultado de variações aleatórias do ambiente. Ainda que as noções de risco que conhecemos hoje em dia não se aplicassem a essa época, o clima era a variável que mais provocava surpresas”.

Spink (2001, p. 1279) se aproxima da perspectiva de Le Betron (1999) ao mencionar que, no referido período, tais eventos não eram denominados “riscos”, mas definidos como “perigos, fatalidades, *hazards* ou dificuldades, mesmo porque a palavra “risco” não estava disponível nos léxicos das línguas indo-europeias”. A autora reforça tal concepção, quando relata:

a própria emergência da palavra risco no catalão no século XIV, nas línguas latinas no século XVI e nas anglo-saxônicas no século XVII já constitui um rico campo de investigação. Embora tenhamos engrossado as fileiras dos etimólogos diletantes, não se trata aqui de explicitar as hipóteses prováveis desse surgimento tardio do vocábulo. Basta ressaltar o consenso de que a palavra emerge para falar da possibilidade de ocorrência de eventos vindouros, em um momento histórico onde o futuro passava a ser pensado como passível de controle (SPINK, 2001, p. 1279).

Le Betron (2009), remontando à passagem da pré-modernidade para a modernidade, ressalta que nos séculos XVI e XVII, pela dinâmica implementada pela razão, a segurança garantida pela igreja sofre abalos, e o príncipe Maquiavel ganha espaço para implementar uma segurança coletiva que emerge do estado. A declaração dos Direitos de Independência dos Estados Unidos e a dos Direitos dos Homens refletem a busca da segurança da sociedade da época.

Spink (2001) refere-se a esse tempo como sendo um momento em que ocorre a passagem à estrutura capitalista, havendo então uma preocupação objetiva com o futuro, portanto uma adaptação em que se colocam a previsibilidade e o cálculo do tempo como referência, transformando o imaginário de toda uma sociedade em relação ao futuro, incorporando, neste momento, a noção de risco.

Com relação ao tempo e espaço, Guiddens (1991) menciona que as organizações modernas conectam o local e o global de forma impensável nas sociedades tradicionais. Este fenômeno abre múltiplas possibilidades de mudanças, liberando as restrições dos hábitos e das práticas sociais.

Tais transformações no imaginário social promovem um movimento que parte da sociedade pré-moderna, que não busca a sua referência no cálculo, mas nas ações desinteressadas de uma moral de generosidade, honra e solidariedade, em que o registro emerge da equidade social para uma sociedade em que o cálculo e o lucro passam a ser a referência. Essas transformações impactam no imaginário e na concepção de risco, conforme menciona Spink (2001).

A transição de um futuro pautado em solidariedade para outro marcado pelo cálculo dos riscos, pode ser traçada a partir dos repertórios lingüísticos disponíveis para significar o futuro. Há, conforme discutimos em textos anteriores (Spink, 2001), uma incorporação gradativa de termos, passando de fatalidade à fortuna (Giddens, 1991), e incorporando paulatinamente os vocábulos hazard (século XII), perigo (século XIII), sorte e chance (século XV) e, no século XVI, risco (SPINK, 2001, p.1279).

Considerando as transformações explicitadas no imaginário da noção de perigo e risco, Paixão et al. (2011) afirmam que um dos fatores que provoca a aproximação da noção de perigo ao fator de risco de vida emerge do princípio de probabilidade e da facticidade, que passam a ser as referências a partir do final do século XIII.

Spink (2001) concorda com tal cenário afirmando que a matemática, incluindo aí diversos estudiosos como Pascal, Fermat, Leibniz e De Moivre, influenciou em tal imaginário por intermédio da probabilidade, mas acrescenta outro fator preponderante

na mudança conceitual de risco, afirmando que a sofisticação da estatística e seu uso como ciência do estado também interferiram significativamente nesta mudança.

O referido panorama estabelece o declínio do feudalismo e a subjugação do pensamento teocêntrico, passando a referência ao conhecimento científico e ao desenvolvimento das ciências. A alteração no modo de percepção de mundo altera a administração do risco, que passa a ter como objeto a possibilidade do acontecimento, impactando o imaginário das seguintes formas: controle da emoção e a superação da natureza, ultrapassando o limite do risco.

Luz (2001), debatendo a visão de Spink (2001), afirma que tal era a ambição do projeto de modernidade, que buscava a objetivação do futuro como uma tentativa de controle dos eventos imprevisíveis no futuro. Tal cenário influencia o imaginário social como um dispositivo que pudesse tornar possível o controle da natureza.

Spink (2001) complexifica tal passagem apresentando outras questões significativas ao processo de ressignificação da noção de risco. A autora comenta que a passagem de termo a conceito se desenvolveu, conforme descrito anteriormente, por influência da matemática, especificamente da probabilidade e da estatística, tendo assim sido adotada como discurso na ciência sanitária como “gestão dos riscos”.

A referida modificação leva a uma alteração linguística, passando de uma palavra ou expressão que produz diversos sentidos (metáfora) para uma que consiste em empregar um termo no lugar do outro (metonímia). Este foi, na perspectiva da autora, “o primeiro deslocamento no enredo arquetípico do discurso sobre o risco” (SPINK, 2001, p. 1280).

Luz (2001) ressalta que esse deslocamento gerou modelos analíticos que visavam o cálculo, o controle na tentativa de preve-

nir riscos à sociedade, inicialmente na gestão de riscos vinculados à ciência sanitária, o que influenciou no Estado do Bem-Estar Social.

Luz (2001) ainda relata que, na segunda metade do século XX, passamos a uma progressão de formalização do conceito e aperfeiçoamento das técnicas de cálculo dos riscos. Para a autora, esta foi a segunda mudança arquetípica do risco, estabelecendo uma aproximação entre a gestão de riscos e a relação entre o cálculo de probabilidades e a herança da função política da estatística, organizando vários protocolos de análise de riscos: cálculo, percepção e gestão de riscos.

Spink (2001) menciona que essa alteração impactou a percepção e gestão de riscos em diversas áreas, como economia, saúde e tecnologia, com efeitos nas áreas como educação e políticas públicas, imprescindíveis no controle dos riscos sociais. No entanto, o que mais impactou, na perspectiva da autora, foi a mudança que envolve a transformação da natureza dos riscos, o que criou uma percepção do ‘não controle’, acarretando a criação de um novo modelo à gestão de riscos, chegando-se a sociedade disciplinar.

Para Luz (2001), essa etapa de enredo arquetípico do discurso sobre o risco é denominada a ironia. A autora considera que essa mudança rompe com a sociedade moderna e disciplinar, na perspectiva foucaultiana, e se configura para uma sociedade de modernidade tardia e de riscos.

Para Spink (2001), na sociedade moderna e industrial capitalista, o objetivo era gerir e controlar a vida das populações, o que na ótica foucaultiana constitui o biopoder, estratégias disciplinares da docilização dos corpos, o que levou à elaboração do conceito de governamentalidade, pois trabalhava na concepção de corpos maquínicos preocupados com a produtividade. Tal concepção utilizava-se de dispositivos disciplinares na intenção de atingir tais intenções: a vigilância, daí a denominação de sociedade do controle.

Já no segundo caso, na fase da ironia, ocorre um deslocamento da gestão da vida (sociedade moderna) para a gestão dos riscos (modernidade tardia). Nesta nova configuração, a globalização, a individualização e a reflexividade são características. A globalização é entendida na ótica da desterritorialização, tomando como referência principalmente os avanços das mídias eletrônicas, rompendo com as dimensões tempo e espaço.

A individualização não atua sob o registro da modernidade que busca classificar e identificar na massa, mas da singularização por meio da destradicionalização, uma ruptura com as instituições tradicionais: família, trabalho e educação.

Por fim, a reflexividade. Segundo Giddens (2000), a “reflexividade social diz respeito a uma sociedade em que as condições em que vivemos são cada vez mais o resultado de nossas próprias ações, e, inversamente, nossas ações vivem cada vez mais a administrar ou enfrentar os riscos e oportunidades que nós mesmos criamos” (p. 20). O mais importante a assinalar neste momento é a mudança do próprio sentido de risco na cultura em função dos processos em atuação (SPINK, 2001). Portanto, a mutação discursiva mais significativa em relação ao risco, e a que nos interessa, é a da conexão de risco ao advento da aventura, principalmente na educação e no esporte.

Risco calculado e normas de segurança

Considerar que a noção de risco calculado emerge de uma dimensão fenomênica exige que se adentre em um mundo cuja referência é simbólica, pois conforme discute Costa (2000), o praticante de Esporte de Aventura não é um suicida, mas um praticante que busca a incerteza, os deslizamentos, a imersão, a verticalidade, dentre outros fatores que estão para além da segurança das quadras e da fixidez do solo.

Assim, cabe ressaltar que para a autora, o risco calculado “permite ao homem jogar com as chances de conquistar, com os destinos e com a adversidade, imprimindo outros sentidos que se distanciam dos antepassados do século XVI” (COSTA, 2000, p.5).

Nesta linha de pensamento, é importante perceber que lançar mão da ousadia e da transgressão do espaço requer maior domínio da técnica e da segurança a serem utilizadas na prática do Esporte de Aventura, não havendo espaço para negligência, inabilidade técnica e falta de atenção. Não estamos aqui defendendo que neste tipo de prática esportiva não haja a existência do imprevisto e da incerteza, mas o que estamos enfatizando é a necessidade do cálculo rigoroso do planejamento e das probabilidades de acidentes.

Diante do exposto, é importante salientar que são as normas de segurança que permitirão o levantamento dos riscos e das possibilidades de acidentes para uma prática esportiva segura.

Um estudo que nos permite refletir sobre as questões supracitadas é o trabalho de revisão de Leite et al. (2014), pois os autores verificaram a frequência de trabalhos apresentados ao longo dos sete Congressos Brasileiros de Atividades de Aventura. A pesquisa revela que em âmbito escolar o número de trabalhos ainda é discreto quando comparado às propostas dos espaços informais. Contudo, os trabalhos demonstram que é possível desenvolver as atividades de aventura no espaço escolar.

Destarte, deve ser ressaltado que este estudo pautou seu processo de apreensão de dados a partir da entrevista focalizada. Conforme salienta Gil (2008), a entrevista focalizada não se diferencia da entrevista informal na liberdade que o participante tem ao narrar suas experiências, todavia,

(...) enfoca um tema bem específico. O entrevistador permitido ao entrevistado falar livremente sobre o assunto,

mas, quando este se desvia do tema original, esforça-se para sua retomada. Este tipo de pesquisa é bastante empregado em situações experimentais, com o objetivo de explorar a fundo alguma experiência vivida em condições precisas. Também é bastante utilizada com grupos de pessoas que passaram por uma experiência específica, como assistir a um filme, presenciar um acidente etc (GIL, 2008, p. 112).

Nesta linha de pensamento, durante o processo de produção dos dados da pesquisa foi permitido aos participantes falar e expressar-se livremente, com o cuidado de observar que os participantes se detivessem no assunto de a cada uma das três perguntas, elaboradas sobre o ensino e aprendizagem em escalada e a aplicabilidade deste conhecimento durante a prática do Montanhismo em relação ao meio ambiente, e que foram: Como o vídeo e as aulas auxiliaram na prática da Escalada e do Rapel? Quais os conteúdos apreendidos durante as aulas? Quais os cuidados que se deve ter com o meio ambiente ao praticar o Montanhismo?

Um aspecto que chamou a atenção no trabalho emergiu das dificuldades da aceitação de atividades de risco na escola. Os autores relatam que tal esporte ainda enfrenta a recusa de pais, professores e diretores. Tal fator é apontado como limitante e o estudo sugere que os docentes busquem capacitações para desenvolverem aulas com conteúdo significativo e de forma segura nas escolas.

A entrevista com os estudantes do IFRJ-CVR leva a perceber a importância do domínio da técnica para a prática do referido esporte na escola:

Discente 01:

Nós conseguimos ver um pouco de como funciona as práticas de segurança. Temos que ter cuidado com o nosso equipamento, tem que

ter um **embasamento teórico** para você poder fazer a utilização deste equipamento.

Discente 10:

Existe uma série de **condutas a serem respeitadas para que possamos fazer uma prática segura**, aprendemos **uso correto** da cadeirinha, do mosquetão, back up e equalização.

Discente 11:

Existem varias formas de utilização dos equipamentos e devemos sempre usar da forma correta para minimizar a questão de acontecer um acidente.

As narrativas da pesquisa revelam a importância no domínio da técnica para que se possa praticar o Esporte de Aventura. Mas como propiciar estes conhecimentos sem capacitação e vivência do professor?

Outro trabalho que emerge na pesquisa e se relaciona à noção de risco calculado é o de Luiz et al. (2011), que discutiu a inserção do referido esporte dentro das escolas nas aulas de Educação Física ou atividades extracurriculares. O autor considera a relevância da ação educativa, pois percebe que os jovens e crianças, nesta modalidade esportiva, possuem maior autonomia de movimentos. Outro aspecto evidenciado pelo autor foi a relação da prática com os valores cooperativos entre seus praticantes. O trabalho trata ainda da preocupação quanto à prevenção de problemas que podem ocorrer em relação aos acidentes, fato este que permite perceber que, apesar do estudo não apresentar as normas de segurança necessárias à referida prática esportiva, pelo menos ressalta que o professor deve ter cuidados com possíveis acidentes. As entrevistas com os estudantes do IFRJ-CVR que participaram das aulas sobre Montanhismo revelam pistas sobre o risco calculado:

Discente 01:

sempre que tomar cuidado para **ver se de fato o equipamento está dentro do tamanho do seu corpo**. Na prática do Top Rope, que é a técnica do Rapel, onde outra pessoa te auxilia na segurança, conseguimos ver que quando **estamos praticando o esporte com uma outra pessoa, você não depende só de você...** e sim também do seu parceiro que está ali ajudando na sua segurança para você praticar o esporte da melhor forma possível.

Discente 08:

gostei da emoção de subir gosto da adrenalina, foi bom eu estava bem seguro para fazer a **segurança dos meus amigos** as técnicas ensinadas foram bem uteis e **senti segurança na hora que estava fazendo**.

Discente 12:

As aulas nos possibilitaram a **superar o medo devido ao respeito das normas de segurança**, devemos realizar vários ajustes que são individuais em relação a cada um, **o meu conceito mudou com relação ao esporte depois que passei a conhecer**.

Nas narrativas percebem-se indícios do risco calculado (COSTA, 2000), pois o aluno menciona os cuidados técnicos que se deve ter para evitar acidentes no momento da prática do Rapel. Fica evidenciado o conhecimento da técnica pelo aluno quando ele a identifica pelo nome, Top Rope e descreve a forma como ela é executada. Outro aspecto importante que emerge no depoimento e estabelece um diálogo com a pesquisa supracitada (LUIZ et al., 2011) são os valores desenvolvidos pelo esporte mencionado, pois os autores mencionam os valores cooperativos como um aspecto significativo entre os jovens e os adolescentes, e na entrevista o aluno do IFRJ reitera a necessidade da relação de interdependência entre seus praticantes.

Silva, Kippert e Merlo (2010) apresentam algumas limitações para a instituição do Esporte de Aventura na escola: deficiência na

formação profissional, na infraestrutura escolar, falta de equipamentos e o entendimento restrito sobre a área da Educação Física.

Almeida e Gaspari (2014), ao entrevistarem o professor Dimitri Wuo Pereira, especialista em Esporte de Aventura, refletem que o professor deveria mudar seu olhar para a escola em relação ao espaço, percebendo a possibilidade da prática das referidas modalidades esportivas. Em relação ao material, o entrevistado considera que os docentes devem conhecer as modalidades para criar soluções alternativas de equipamentos. Outro aspecto relevante a ser ressaltado são as observações dos autores sobre a segurança. O professor supracitado menciona a necessidade de que se conheçam as técnicas e os procedimentos de cada modalidade, pois dessa forma o docente poderá promover, em seu aluno, o reconhecimento dos perigos, controlando os possíveis riscos. Em relação aos professores da escola o professor é enfático: capacitação e vivência. As narrativas dos estudantes do IFRJ-CVR revelam tais aprendizagens:

Discente 02:

Na primeira vez eu fui tentar achar meu próprio caminho **sem prestar muita atenção..., de qualquer maneira**. Só que se você prestar atenção nos conselhos que o professor dá no caminho mais fácil e nos apoios melhores a escalada **se torna mais fácil bem mais divertida e você se sente mais seguro...** Na primeira vez **fui até a metade do muro de escalada, fiquei com certo medo quando cai não quis subir mais**, mas quando prestei atenção nos meus amigos **vi que as informações dadas pelos professores realmente funcionam** e consegui chegar até o topo... **A orientação dos professores e a utilização dos equipamentos faz você sentir que é uma prática segura** isso faz com que você queira tentar outra vez.

Discente 03:

Nas aulas foram explicados **todos os equipamentos e como funcionam as normas e os órgãos responsáveis pelos equipamentos** então **você fica seguro em relação a isso sabe que a cadeirinha e o**

mosquetão não vão soltar as práticas de tirolesa e tope rope essas experiências vivenciadas **na escola ajuda a entender a sensação na hora de fazer a prática de escalada e ter segurança quando a realiza para outra pessoa** quando você está lá em cima você sabe que se cair o equipamento vai te segurar e você não vai se machucar.

As narrativas mostram indícios de uma pedagogia que utiliza o risco calculado e as normas de segurança como um conhecimento para a prática do Esporte de Aventura, pois o aluno busca a superação do medo em dois procedimentos: na orientação do professor e na utilização correta dos equipamentos. Dessa forma, usa a noção de risco calculado ao perceber a possibilidade do acidente, mas supera tal perigo com as informações técnicas que obteve.

Um aspecto relevante a ressaltar foi a maneira como o aluno “usa” as informações que lhe chegam para consumo próprio (CERTÉAU, 2011), pois ao perceber que em uma tentativa não obteve êxito, reelabora as informações e a partir da experiência dos outros estudantes decide refazer o seu percurso a sua maneira, estabelecendo um diálogo com sua primeira vivência, utilizando as experiências dos colegas, as informações técnicas adquiridas em aula e as orientações do professor.

Um estudo que caminha no sentido de atender a demanda técnica do professor de Educação Física é o de Silva, Ramos e Pereira (2012), que teve como objetivo debater junto aos professores de Educação Física a possibilidade de, de forma simples e segura, aplicar uma aula de escalada em âmbito escolar, mesmo não tendo uma vivência em Esportes de Aventura.

Outro trabalho na perspectiva trazida pelo professor Dimitri Wuol Pereira, em relação ao conhecimento da técnica, foi a pesquisa de Martins (2010). O autor ressalta a necessidade da melhora da segurança, porém o estudo considera que os aspectos motores

é que propiciam maior segurança e confiança ao praticante. Cabe ressaltar que este estudo ainda não se aproxima da relação proposta por esta dissertação, qual seja, a segurança emergindo de normas e condutas seguras.

Esta percepção revela evidências da necessidade de levar aos estudantes informações que possam auxiliar os procedimentos técnicos e as normas de segurança, conforme pretendido pelo material didático proposto por esta dissertação.

As narrativas a seguir revelam indícios de que, quando o aluno obtém informações sobre a referida prática, os receios de se fazer o Esporte de Aventura são minimizados:

Discente 06:

Conseguimos colocar em prática na hora da escalada vários conceitos teóricos que foram colocados em sala de aula, temos sempre que prestar atenção e fazer com calma para **minimizar os erros** e fazer tudo sempre com auxílio dos professores **devemos pegar o conceito teórico e colocar tudo em prática devemos sempre superar nosso medo** sempre com muita calma e sempre **prestar atenção na utilização dos equipamentos** sempre que possível.

Discente 06:

As aulas que tivemos no IFRJ elas nos ensinaram como **usar os equipamentos nos prepararam para chegar até aqui,** se nos tivéssemos chegado aqui **sem conhecimento teórico algum isso ia ser bem mais assustador do que foi...** Lá no alto da um pouco de medo mesmo mas e muito legal a emoção de chegar La, é importante ter muita atenção para poder chegar até o fim.

Para Oliveira (2012), o currículo se constrói a partir das redes de subjetividades em que os sujeitos estão imersos, portanto, partindo desta ótica, percebe-se que as práticas tecidas coletivamente no chão da escola se aproximam da noção de currículo como criação cotidiana, pois para a autora os sujeitos pensam e praticam

currículo singular, por que emerge das demandas, necessidades e anseios da referida comunidade. Assim, percebemos que o depoimento do discente 06 vai ao encontro das demandas mencionadas pelo professor Dimitri Wuol Pereira, no intuito de levar aos estudantes os conhecimentos necessários para uma prática segura.

Na pesquisa de Ferreira (2012), a abordagem se deu no âmbito das atividades de aventura. Os autores questionam a influência da mídia nas aulas de Educação Física por intermédio da disseminação do conhecimento e prática das atividades de aventura. Os autores concluem que esse tipo de atividade mobiliza os estudantes por meio das sensações de prazer e diversão, que emergem na presente pesquisa nas palavras e expressões: “legal”, “emocionante”, “desafio”, “frio na barriga”, “aquele que se faz no mato”, “que acontece em lugares altos”, dentre outros. Deve-se destacar que, no trabalho supracitado, o risco que envolve as atividades foi destacado como fator limitador dessa prática corporal (Esporte de Aventura) no âmbito escolar.

Já o trabalho de Balbino et al. (2012) analisou os fatores motivacionais para a aderência e prática da escalada esportiva. Os envolvidos na pesquisa praticaram a escalada durante três meses, o que permitiu aos autores perceberem que os fatores motivacionais para a prática da escalada estão relacionados à superação de desafios e transgressão dos próprios limites, sejam eles físicos ou psicológicos.

Em relação aos trabalhos de Ferreira (2012) e Balbino et al. (2012) pode-se perceber que o Esporte de Aventura, na percepção dos autores, se aproxima da perspectiva de Le Breton (2012). Para o autor, existem quatro figuras antropológicas que se cruzam na caracterização da conduta de risco: ordálio, sacrifício, ausência e confronto. Cabe ressaltar que as referidas figuras não são excludentes entre si, mas complementares.

Para o autor, o ordálio é um comportamento que emerge da necessidade de se entregar a uma prova pessoal para testar a legitimidade da vida, que em decorrência dos laços sociais ainda não foi possível experimentar: “Ele interroga simbolicamente a morte, e pelo fato de sobreviver garante o valor de sua existência” (LE BRETON, 2012, p. 35). Le Breton ressalta que o jovem “sacrifica uma parte de si para salvar o que considera essencial” (*ibid.*, p. 35). As escarificações, a anorexia, as múltiplas formas de adicção, como a toxicomania, são exemplos deste comportamento.

A ausência é um comportamento que busca o apagamento. Exemplos são a adesão cega a uma seita, a fuga da realidade por meio de drogas ou outros produtos, a busca do coma, e não mais das sensações causadas pelas substâncias.

Por fim, o confronto é um comportamento de embate com outras pessoas, por intermédio de atos violentos, atitudes que evidenciam a ausência de limites e de respeito às regras sociais.

Nesta linha de pensamento, as condutas de risco são simbolicamente ações que buscam afastar a pessoa da “impotência para tornar-se novamente ator de sua própria existência” (*ibid.*, 36). Considerando tais pressupostos, talvez possamos compreender a motivação dos adolescentes por este tipo de prática corporal, pois é por meio do contato com o perigo que o estudante descobre potencialidades ainda não vislumbradas por ele em seu cotidiano.

Almeida e Gaspari (2014) mencionam que duas dificuldades encontradas na inserção do referido esporte no cotidiano escolar emergem da resistência da direção da escola e dos responsáveis dos estudantes. Neste sentido, percebemos que o desenvolvimento do esporte de aventura nas aulas de Educação Física ou em eventos escolares propiciaria a superação deste cenário, pois na perspecti-

va de Dimitri Wuol Pereira, a escola deveria promover eventos que propiciassem a presença dos pais, pois os responsáveis pelos estudantes desconhecem o que os professores sabem e as experiências que têm a oferecer aos estudantes.

Tendo em vista os trabalhos analisados nos Anais do CBAA de 2010 a 2014, percebe-se uma lacuna na discussão realizada em torno do Esporte de Aventura no contexto escolar em relação ao risco calculado e às normas de segurança, pois apesar dos trabalhos de Luiz et al. (2011), Silva et al. (2012), Laureano, (2012) estabelecerem um diálogo com risco, não há neles uma similaridade com a temática proposta nesta dissertação: a importância de se trabalhar normas e procedimentos de segurança sistematicamente como conteúdo nas aulas de Esporte de Aventura, mais especificamente o Montanhismo na Educação Física Escolar.

Considerações finais

O objetivo do estudo foi discutir a relação entre a Educação Física, o Esporte de Aventura (Montanhismo) e os cuidados com a norma de segurança em sua prática no ambiente escolar. Pôde-se perceber que o esporte tradicional (voleibol, handebol, voleibol e futsal) ainda é a referência nas aulas de Educação Física Escolar.

Sabendo que a intenção foi propor outra possibilidade de práticas corporais por intermédio dos Esportes de Aventura, mais especificamente o Montanhismo, neste trabalho procurou-se inicialmente compreender a sociedade atual e o comportamento da sociedade pós-moderna, investigando as tribos urbanas.

Posteriormente, foi explicitado como o pensamento moderno se desenvolveu no século XVII, rompendo com comportamentos e hábitos instaurados em processos de longa duração. Tais rupturas

promoveram alterações sociais – capitalismo – passando a promover outros hábitos nas metrópoles, como o comportamento blasé.

O referido *ethos* civilizatório traz consigo uma maneira de agir perante a sociedade com a exacerbação da individualidade a partir da uniformização dos corpos, diferente das culturas pré-modernas, que estabeleciam a relação social a partir de outros parâmetros, como a vida em comunidade.

Assim, na atualidade, percebe-se um retorno ao arcaico, à vida comunitária; no entanto, as comunidades não possuem a fixidez do período pré-moderno, mas são constituídas por comunidades de sentido, configuradas por indivíduos que partilham interesses e comportamentos em comum. É relevante salientar que a comunidade emocional não se destaca por um território fixo e estático, o que nos remete à noção tradicional de comunidade, mas é o compartilhamento dos valores, gostos e afetos que ressalta o ideal comunitário, mantendo a noção de desterritorialização.

Tendo essas noções como referência, percebemos que os praticantes de Esporte de Aventura aumentam qualitativamente, configurando as chamadas tribos sociais, contribuindo para resignificação da cultura corporal de movimento e os conteúdos da Educação Física Escolar.

Outro aspecto considerado neste estudo é como a noção de risco se transforma ao longo da história da humanidade, permitindo a reconfiguração do que denominamos risco calculado, o risco controlado a partir das normas e procedimentos.

Assim, revisando com profundidade os trabalhos investigados, percebe-se que o conteúdo Esporte de Aventura tem alterado significativamente as ações educativas, promovendo aulas motivantes para os estudantes que estão saturados pelas aulas fundadas nos esportes tradicionais. Portanto, o fator motivacional pode

contribuir para a diminuição das ausências nas aulas e favorecer efetiva participação durante as atividades, permitindo que os estudantes construam outros sentidos e significados para os conteúdos lecionados.

Por outro lado, ficou evidente que ainda há poucos espaços nas escolas contemplando as respectivas ações educativas.

Assim, o recorte estabelecido no percurso metodológico desta investigação permitiu aos autores perceber, como professores de Educação Física, alguns fatores apontados como limitantes: a competência técnica dos docentes para desenvolver as atividades, o custo dos equipamentos, os espaços nas escolas e o receio de pais, direção e professores.

É importante frisar que no decorrer da pesquisa encontramos apenas um trabalho que estabelecia uma relação direta com esta dissertação e, em decorrência, com o produto proposto: as normas e procedimentos de segurança para a prática do Montanhismo no contexto escolar.

Por fim, deve ser destacada a importância da pesquisa devido a configurar a abertura de um nicho do qual seja possível desenvolver novas pesquisas que contribuam para esta temática.

Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS – Projeto-54:003.05-001, Turismo de aventura – Condutores de montanhismo e de escalada –Competência de pessoal de 2006.

DE ALMEIDA, Adriana Mesquita; GASPARI, A. F. . Esportes Radicais, De Aventura E de Ação: O Conteúdo do Ensino Formal e não Formal e os Desafios De Formação e Prática do Profissional de Educação Física. **Conexões**, 2014.

BETTI, I. C. R. Esporte na Escola: mas é só isso, professor? **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 1, n. 1, junho, 1999, p 25 -31.

BRITTO JÚNIOR, A. F., FERES JÚNIOR, N. (2012). **Revista Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, 2012.

CANDA, Cilene Nascimento. Lá vai a vida a rodar: reflexões sobre práticas cotidianas em Michel Maffesoli. **Rascunhos Culturais**, v. 1, n. 2, p. 63, 2010.

CARA, Sabrina; SAAD, Michel. Os motivos de desinteresse pelas aulas de Educação Física dos alunos da 1ª série do ensino médio de uma escola de Xanxerê, SC. **EFDportes.com**. Buenos Aires, v.16, n160, Setembro, 2011. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd160/desinteresse-pelas-aulas-de-educacao-fisica.htm>. Acesso em 28.10.215.

CARVALHO, Gisele Santos de; BERNARDES, Luciano; PINHEIRO, Monica. Esportes de aventura e sua aplicabilidade na escola. In: **V Congresso Brasileiro de Atividades de Aventura**, 2010, São Bernardo do Campo, SP. Anais eletrônicos. São Bernardo do Campo: Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/lel/anais_cbaa/VCBAA>. Acesso: 19 set. 2015.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: vozes, 2011.

COSTA, V. L. M. **Esportes de aventura e risco na montanha: uma trajetória de jogo com limites e incertezas**. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: PPGEF/UGF, 1999.

_____. **Esportes de aventura e risco na montanha: um mergulho no imaginário**. Barueri, SP: Manole, 2000.

DE SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira; DARIDO, Suraya Cristina. Dispensas das aulas de Educação Física: apontando caminhos para minimizar os efeitos da arcaica legislação. **Pensar a prática**, v. 12, n. 2, 2009.

FERNANDES, Cíntia. Convite a um banquete dionisíaco. **Política & Sociedade**, v. 3, n. 4, , 2004.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 98, 2007.

FERREIRA, Talita. Atividades de aventura disseminadas pela mídia para escolares dos anos iniciais do ensino fundamental no município de Cuiabá-MT. In: **VII Congresso Brasileiro de Atividades de Aventura**, 2012, Rio Claro, SP. Anais eletrônicos. Rio Claro: Disponível em: < http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/llel/anais_cbaa/VIICBAA.pdf> . Acesso: 20 set. 2015.

FRANCHIN, Fabiana; BARRETO, Selva. Motivação nas aulas de Educação Física: Um enfoque no ensino médio. I Seminário de Estudos em Educação Física Escolar, v. 2012, p. 1-33, 2006.

GIDDENS, Anthony.; PIERSON, Christopher. **Conversas com Anthony Giddens**. Rio de Janeiro: FGV, 2000

Gil, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. – São Paulo: Atlas, 2008.

GUIMARÃES, Simone; MARTINS, Ida; LUCENTINI, Leandro. Educação Física no Ensino Médio e as discussões sobre Meio Ambiente: um encontro necessário. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 3, mai, 2007.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

LAUREANO, Michelli Luciana Massolini. Esporte de aventura como conteúdo interdisciplinar na educação física. In: **VII CONGRESSO BRASILEIRO DE ATIVIDADES DE AVENTURA**, 2012, Rio Claro, SP. Anais eletrônicos. Rio Claro: Disponível em: < http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/llel/anais_cbaa/VIICBAA.pdf> . Acesso: 20 set. 2015.

LE BRETON, David. Escarificações na adolescência: uma abordagem antropológica. **Horizontes Antropológicos**, v. 16, n. 33, p. 25-40, 2010.

LE BRETON, D. Condutas de risco: dos jogos de morte ao jogo de viver. Campinas: Autores Associados, 2009.

LEITE, Luciene Pondé; AIRAM, Anderson; NAZÁRIO, Murilo Eduardo dos Santos. Atividades de aventura na escola: análise dos anais dos sete CBAA. In: **VIII CONGRESSO BRASILEIRO DE ATIVIDADES DE AVENTURA**, 2014, Vila Velha, ES. Anais eletrônicos. Vila Velha: Disponível em: < http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/lel/anais_cbaa/VIIICBAA.pdf> . Acesso: 20 set. 2015.

LUIZ, Elias Heleodoro; ROSA, Alzira Isabel da; GRAÇA, Romulo Luiz da. A inclusão do skate como modalidade esportiva nas aulas de educação física escolar e/ou atividades extracurriculares nas séries finais do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Capivari de Baixo-SC. In: **VI Congresso Brasileiro de Atividades de Aventura**, 2011, Pelotas, RS. Anais eletrônicos. Pelotas: Disponível em: < http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/lel/anais_cbaa/VICBAA.pdf> . Acesso: 19 set. 2015.

LUZ, Laércio Gomes Souza; ALMEIDA, Fábio Hércules de; SANTOS, Lorena Santana; NASCIMENTO JUNIOR, Walmir Oliveira; SILVA, Temístocles Damasceno. O arborismo enquanto ferramenta pedagógica de conscientização ecológica e preservação ambiental. In: **VIII Congresso Brasileiro de Atividades de Aventura**, 2014, Vila Velha, ES. Anais eletrônicos. Vila Velha: Disponível em: < http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/lel/anais_cbaa/VIIICBAA.pdf> . Acesso: 20 set. 2015.

KAPP SILKE. De Simmel ao cotidiano na metrópole pósurbana. **Cad. Metrop.**, São Paulo, v. 13, n. 26, , jul/dez 2011. p. 439-450

MAFFESOLI, Michel. **O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____. **A república dos bons sentimentos**. São Paulo: Iluminuras: Itaú Cultural, 2009.

_____. **Quem é Michel Maffesoli: entrevistas com Christophe Bourseille**. Petrópolis: DP ET Alii, 2011.

MARINHO Alcyane.; SCHWARTZ Gisele Maria Atividades de aventura como conteúdo da educação física: Reflexões sobre seu valor educativo. **Revista Digital, Buenos Aires** – v. 10 , n.88 Setembro, 2005.

MARTINS, Felipe Edney M. Esportes de aventura na escola. In: **Congresso Brasileiro de Atividades de Aventura, 2010**, São Bernardo do Campo, SP. Anais eletrônicos. São Bernardo do Campo: Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/lel/anais_cbaa/VCBAA>. Acesso: 15 mar. 2015.

MARZINEK, Adriano; NETO, Alfredo Feres. A motivação de adolescentes nas aulas de Educação Física. **EFDesportes**. Buenos Aires, v. 11, n.105. Fevereiro, 2007.

PEREIRA, D. W. **Atividades de aventura: em busca do conhecimento**. 1 ed. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2013.

MOCELLIM, Alan. **Simmel e Bauman: modernidade e individualização**. **Em Tese**, v. 4, n. 1, p. 101-118, 2007.

_____. A questão da identidade em Giddens e Bauman. **Em Tese**, Santa Catarina, vol.5, n.1 (1), ago/dez, 2008.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **O currículo como criação cotidiana**. Petrópolis: DP et Alii, 2012.

SANTOS, G. C. Professores de Educação Física frente ao desafio dos esportes de aventura. In PEREIRA, D. W. **Atividades de aventura: em busca do conhecimento**. 1 ed. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2013.

SANTOS, Danilo Silva dos; GOMES, Denis Rocha; PEREIRA, Dimitri Wuo. Aplicabilidade dos esportes de aventura na escola através dos anais do congresso brasileiro de atividades de aventura. In: **VII Congresso Brasileiro de Atividades de Aventura, 2012**, Rio Claro, SP. Anais eletrônicos. Rio Claro: Disponível em: < http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/lel/anais_cbaa/VIICBAA.pdf> . Acesso: 20 set. 2015.

SCHWARTZ, G.M.;TAHARA, A.K.; CARNICELLI FILHO S. Meio ambiente e atividades de aventura: significados de participação. **Revista Motriz**, Rio Claro, v.12, n.1, jan.abr., 2006, p.59-64.

SILVA, Almir Aguiar dos Santos; RAMOS, Gustavo; PEREIRA, Dimitri Wuo. Escalada com segurança na escola. In: **VII Congresso Brasileiro de Atividades de Aventura, 2012**, Rio Claro, SP. Anais eletrônicos. Rio Claro: Disponível em: < http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/lel/anais_cbaa/VIICBAA.pdf> . Acesso: 20 set. 2015.

SILVA, Andréia; KIPPERT, Graciele C; MERLO, Jéssica A. Educação pela aventura? Em cena a opinião dos educadores participantes do programa de extensão ESFA portas abertas. In: **V Congresso Brasileiro de Atividades de Aventura, 2010**, São Bernardo do Campo, SP. Anais eletrônicos. São Bernardo do Campo: Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/lel/anais_cbaa/VCBAA> . Acesso: 19 set. 2015.

SILVA, Almir Aguiar dos Santos; RAMOS, Gustavo; PEREIRA, Dimitri Wuo. Escalada com segurança na escola. In: **VII Congresso Brasileiro de Atividades de Aventura, 2012**, Rio Claro, SP. Anais eletrônicos. Rio Claro: Disponível em: < http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/lel/anais_cbaa/VIICBAA.pdf> . Acesso: 20 set. 2015.

SIMMEL, Georg. **O Fenômeno Urbano**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

_____. **O dinheiro na cultura moderna**. SOUZA, Jessé e ÖELZE, Berthold (orgs.) *Simmel e a Modernidade*. Brasília: Unb, 1998 a. p.23-40.

_____. Um passeio sobre a questão da fronteira social. **Revista Brasileira de Sociologia das Emoções**, 9 (25), 2010, p.370-379. Disponível em <http://www.cchla.ufpb.br/rbse> Acesso em setembro de 2015.

SPINK, Mary Jane. Trópicos do discurso sobre risco:risco-aventura como metáfora na modernidade tardia. **Cad. Saúde Pública**, v. 17, n. 6, p. 1277-1311, 2001.

Recebido em: 04.07.2017

Aceito em: 06.02.2018

O xadrez: entre o jogo, os castelos e a vida real

ANA PAULA NUNES STOLL

Mestre em Educação Universidade La Salle (UNILASALLE), Canoas, RS, Brasil.
E-mail: ana_stoll@yahoo.com.br

ADRIANA PINEDA ROBAYO

Doutora em Educação pela Rede de Universidades Públicas de Colômbia. Estudo Pós-Doutoral pelo Centro Universitário La Salle (UNILASALLE), Canoas, RS, Brasil, com apoio PNPD/CAPES-Brasil.
E-mail: adripineda10@hotmail.com

VERA LUCIA FELICETTI

Doutora em Educação pela Universidade Católica do Rio Grande do Sul com Sanduiche na Universidade do Texas – Austin – Estados Unidos. Pós-doutorado na Universidade de Maryland – College Park – Estados Unidos. Professora no Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade La Salle, Canoas, RS, Brasil. E-mail: verafelicetti@ig.com.br; vera.felicetti@unilasalle.edu.br

RESUMO

A partir da preocupação com o desenvolvimento integral dos meninos e das meninas na Primeira Infância, se tem dado maior ênfase na análise das propostas didáticas dos docentes e, em especial, ao seu componente formativo. Neste sentido, se observa que os projetos de aula, tendo em conta os interesses e as necessidades das crianças e que propiciam a aprendizagem, promovem, acompanham, favorecem e fortalecem as experiências próprias da infância, se consolidam como uma proposta de trabalho pedagógico de grande importância. O objetivo deste artigo é analisar as implicações do trabalho por projetos de aula no desenvolvimento social e cognitivo das crianças que, na interação significativa com seus pares e com o professor, são capazes de interpretar a realidade, construindo conhecimento e atribuindo significado às suas vivências. O aporte apresentado é resultado de uma experiência desenvolvida com crianças de quatro a seis anos de uma escola, da cidade de Porto Alegre, Brasil. A análise apresenta as experiências interativas, simbólicas e cognitivas vivenciadas pelas crianças no contexto do projeto “*O xadrez: entre o jogo, os castelos e a vida real*” e evidencia sua importância como elemento dinamizador das propostas didáticas dos professores da Educação Infantil.

Palavras-chave: Didática, Projetos de aula, Educação infantil.

Chess: between the game, the castles and real life

ABSTRACT

Based on the concern for the integral development of boys and girls in early childhood education, more emphasis has been placed on the analysis of teachers' didactic proposals, and especially on their teaching training. In this sense, it is observed that classroom projects, considering the children's interests and needs and their foster learning, promote, accompany, favor, and strengthen early childhood experiences, consolidate as a pedagogical work proposal of great importance. The purpose of this article is to analyze the implications of work with classroom projects on the social and cognitive development of early children who, in the significant interaction with their peers and with the teacher, can interpret reality, construct knowledge, and assign meaning to their experiences. The research contribution is the result of an experience developed with early children from four to six years in a school in the city of Porto Alegre, Brazil. The analysis presents the interactive, symbolic, and cognitive experiences experienced by the children in the context of the Project "Chess: between the game, the castles and the real life" and shows its importance as a dynamicelement of Early Childhood Education teachers' didactic proposals.

Keywords: Didactics, Classroom projects, Early Childhood Education.

El Ajedrez: entre el juego, los castillos y la vida real

RESUMEN

A partir de la preocupación por el desarrollo integral de los niños y las niñas en Primera Infancia, se ha dado mayor énfasis al análisis de las propuestas didácticas de los docentes y en especial a su componente formativo. En este sentido se observa que los proyectos de aula, diseñados teniendo en cuenta los intereses y necesidades de los infantes y que propician entornos de aprendizaje, promueven, acompañan, favorecen y fortalecer las

experiencias propias de la infancia, se consolidan como una propuesta de trabajo pedagógico de gran importancia. El objetivo del artículo es analizar las implicaciones que el trabajo por proyectos de aula tiene en el desarrollo social y cognitivo de los niños, que en la interacción significativa con sus pares y con el docente, son capaces de interpretar la realidad, construyendo conocimiento y atribuyendo significado a sus vivencias. El aporte presentado es producto de una experiencia desarrollada con niños de cuatro a seis años en una escuela, de la ciudad de Porto Alegre, Brasil. El análisis muestra las experiencias interactivas, simbólicas y cognitivas vivenciadas por los niños en el contexto del proyecto: *“El ajedrez: entre el juego, los castillos y la vida real”* y evidencia su importancia como elemento dinamizador de las propuestas didácticas de los profesores de Educación Infantil.

Palabras claves: Didáctica, Proyectos de aula, Educación infantil.

Introducción

Propiciar procesos de desarrollo integral en la Infancia, a partir de propuestas didácticas intencionadas y significativas, que garantizan unas prácticas de enseñanza y aprendizaje pertinentes y orientadas a la reflexión para la mejora continua, son aspectos que en la actualidad hacen parte del discurso en Educación Infantil.

El problema inicia cuando desde la práctica, estos elementos deben volverse reales y verificables en el interés de los niños y niñas, en el tiempo dedicado a cada experiencia, en el itinerario de las situaciones desafiantes y motivadoras que deben promover la autonomía y los saberes compartidos entre los niños y los adultos.

En este sentido el trabajo por proyectos de aula se consolida como una alternativa de gran valor ya que facilita la posibilidad de trascender una práctica repetitiva, mecánica, carente de desafío o sorpresa y limitada por un tiempo y un espacio. Así mismo facilita la consolidación de una perspectiva socio interaccionista, centrada

en el papel significativo de las interrelaciones, que el niño establece consigo mismo, con los demás y con el ambiente, como elemento dinamizador de sus aprendizajes.

El proyecto de aula “El ajedrez: entre el juego, los castillos y la vida real”, nace a partir de una planeación estructurada, intencional y flexible, que tiene en cuenta unos objetivos, espacios, recursos y tiempos acordes con las necesidades, intereses, cuestionamientos y desafíos presentes en el contexto educativo.

El artículo relaciona la experiencia, desarrollada en una escuela privada de la ciudad de Porto Alegre, Brasil, caracterizada por la organización del trabajo con grupos heterogéneos, de veinte niños, con diferentes edades (cuatro a seis años), acompañados por una profesora y una auxiliar que están con ellos por un periodo de dos años.

En este contexto el trabajo por proyectos, otorga la máxima visibilidad a las ideas, intereses y acciones de los niños y niñas, valorando sus hipótesis y preguntas en la búsqueda del sentido y significado que tiene para ellos y para su desarrollo, cada experiencia.

Inicialmente se presentan algunas perspectivas teóricas que dan cuenta de la importancia de los proyectos como estrategia didáctica, que responde a los desafíos que tiene la Educación Infantil en la contemporaneidad. Posteriormente se describe la experiencia, en todas sus fases.

Didáctica en la Educación Infantil, relación enseñanza aprendizaje

El estudio de la didáctica en la Educación está orientado hacia la conceptualización de su utilidad como eje que direcciona los planes, programas y acciones necesarios para generar determinado impacto social, a partir de lo que deben enseñar los maestros y lo que deben aprender los estudiantes.

Su estudio ha evolucionado a través del tiempo, y se consolida como ciencia en el siglo XVII, cuando a partir de la obra de Comenio será conocida como Didáctica y su interés será darle un orden a la enseñanza. La vigencia y fuerza del discurso sobre el método, ratificado por Pestalozzi (1746-1827), logra unir los conceptos de enseñanza y aprendizaje en el saber pedagógico, por medio del método.

En su obra “Como enseña Gertrudis a sus hijos” (PESTALOZZI, 1801) expone el método de la educación elemental que buscaba la formación integral de los sujetos, asimilándola con un proceso de cultivo de las facultades morales, intelectuales y prácticas del hombre, (cabeza, corazón y manos). Todo a partir del cuidado y la vigilancia del educador, en un ambiente natural y armonioso que facilite la vivencia personal de la fe, el amor y el pensamiento, pues considera que:

El hombre es como un árbol y su educación es un resultado puramente moral, la fe debe ser cultivada por nuestro propio acto de creencia, y no con argumentos respecto de la fe, el amor por nuestro propio acto de amar, no por medio de palabras de amor, el pensamiento por nuestro propio acto de pensar, el conocimiento por nuestra propia investigación (GADOTTI, 2006, p. 98).

Posteriormente la obra de Rousseau (1712-1778), “Emilio”, logra la vinculación del concepto de enseñanza con el de educación, enlazando el orden pedagógico con el orden social en la reconstrucción del concepto de infancia y de hombre desde la educación. Fue contradictor importante de la educación temprana, argumentando que el niño, más allá de ser concebido como sujeto educable, debe ser tenido en cuenta como fuente misma de la educación.

En la obra de Herbart (1776-1814) aparece por primera vez, el término pedagogía como ciencia y el requerimiento de que el

maestro debe saber tanto de la pedagogía como de la ciencia que enseña.

Con el pensamiento pedagógico de la Escuela Nueva aparece la perspectiva pedagógica de Dewey (1859-1952), que propone la unión entre la teoría y la práctica como camino para el desarrollo integral del niño y la necesidad de que el docente se cualifique constantemente en todos los aspectos para que logre, como lo mencionan diversos autores, “proporcionar al niño los estímulos necesarios para llevarlos a integrar sus experiencias y sus aprendizajes” (GAUTHIER; TARDIF, 2005, p. 187).

Igualmente, consideraba que el niño, desde que nace, construye progresivamente sus saberes a través de las experiencias vividas en su contexto, por lo que debe ser considerado sujeto activo y participativo en una constante de interacciones que le debe proveer el medio en el que se desenvuelve.

Dewey (1995), afirma en su obra la importancia de conocer el contexto en el que se desarrolla la vida del niño, ya que éste es fuente importante de saberes y de experiencias. Así mismo, hace énfasis en los procesos de conocimiento centrados en el sujeto, su contexto y comunidad ante los cuales el maestro debe propiciar la vivencia de experiencias en las que la actividad del niño sea la fuente misma de su conocimiento, “el niño tiene intereses en las actividades del contexto y es tarea del profesor utilizar esa materia prima orientando las actividades del niño hacia resultados positivos” (DEWEY; LUZURIAGA, 1995).

Los planteamiento de Dewey y Rogers (1902-1987), ampliaron la posibilidad de pensar una educación centrada en el niño y la niña, en sus intereses, potencialidades, iniciativas y acciones, a partir de situaciones concretas extraídas de su cotidianidad social, para asumir un rol activo frente a su propio aprendizaje.

Los autores también plantean que todo ser posee una capacidad innata de aprender y que éste aprendizaje será más duradero y válido en cuanto mayor relación tenga con los intereses y necesidades personales del sujeto. En este sentido, Haidt (2006) ratifica la importancia del enfoque didáctico, desde el cual la enseñanza se da en el contexto de la armoniosa interacción entre contenidos, procesos de construcción de conocimiento e interacciones docente estudiante.

Así mismo Libâneo (2000, p. 53), se refiere a la didáctica, como “las condiciones metodológicas y organizacionales”, necesarias para que se dé un aprendizaje, y en concordancia con Haidt (2006) menciona que estas condiciones se consolidan a partir del concepto de hombre y de sociedad, y a la vez influyen la práctica pedagógica de cada docente.

Igualmente Antoli (2008), ratifica la necesaria reflexión epistemológica que desde la investigación sobre la didáctica como ciencia, debe desarrollarse teniendo en cuenta su decisiva influencia. Según el autor la organización de los ambientes, la intencionalidad de la relación, la comunicación y la experiencia son elementos fundamentales en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Ratifica la relación teoría práctica, hablando de la didáctica como ciencia aplicada, como “un saber científico tecnológico y técnico” (ANTOLÍ, 2008, p. 92), que debe producir conocimiento científico, verificación empírica y teorías curriculares relacionadas con la comprensión de las practicas escolares como camino para la transformación social.

La idea de la didáctica como disciplina científica cuyo objetivo es estudiar la génesis y apropiación del conocimiento, teniendo en cuenta las condiciones en las que se da el proceso de enseñanza y aprendizaje, es respalda por Zambrano (2006). El autor mencio-

na la necesidad de reflexionar desde la didáctica, las “prácticas, saberes y formación de los profesores,” (p. 225), cómo se enseña y las herramientas a utilizar, para lograr que el estudiante construya sentidos y significados, en cada experiencia. Igualmente Meirieu (1998, p. 22), considera que el profesor debe definir previamente sus objetivos y levantar hipótesis acerca de las “operaciones mentales”, que llevaran al niño a la comprensión, al aprendizaje de conceptos y a la construcción de significados. Esto a partir de “dispositivos didácticos” que se caracterizan por su interactividad, trabajo cooperativo y la utilización de diversas herramientas y materiales.

Prada (2016), defiende el concepto de “didáctica Formativa”, como proceso que envuelve la producción de significados en interacciones entre estudiantes, docentes y el mundo, construyendo significados y cultura. Se trata de una efectiva posibilidad de mejorar la calidad del sistema educativo desde la perspectiva de los humano y formativo de la enseñanza. En este sentido Rinaldi (2012, p. 226) menciona que “el conocimiento es un proceso de construcción realizado por el individuo en relación con otros, un verdadero acto de co-construcción.

En educación infantil, la interacción entre pares y la presencia de adultos que actúan junto a los niños como compañeros con experiencia, así como los conflictos, diálogos, errores, debates y construcciones colectivas deben ser vistas como oportunidades de aprendizaje. Lo anterior es ratificado por Malaguzzi (1999, p.77), quien afirma que “cuanto más amplia sea la gama de posibilidades que ofrezcamos a los niños, más intensas serán sus motivaciones y más ricas sus experiencias”.

De esta forma, el proceso de enseñanza y aprendizaje en Educación Infantil, se da a partir de los intereses de los niños, del tiempo dedicado a la experiencia, y del itinerario de situaciones

desafiadoras y significativas que promuevan autonomía y saberes compartidos entre niños y adultos.

El trabajo por Proyectos como estrategia didáctica intencional

Barbosa y Horn (2008, p. 17), plantean que John Dewey y William Kilpatrick son los principales representantes de la pedagogía de proyectos que como estrategia didáctica, posibilita interesantes interlocuciones con diferentes conocimientos e información. Para Hernández y Ventura (1998), los proyectos de trabajo organizan los conocimientos escolares, ayudan al abordaje de un sentido global e interdisciplinar en torno de las relaciones entre enseñanza y aprendizaje y hacen posible el trabajo desde los intereses y estilos de aprendizaje, de forma que educadores y estudiantes aprendan y compartan lo que aprenden.

El conjunto de condiciones metodológicas que viabilizan la enseñanza, el aprendizaje y el currículo en el ámbito escolar son señaladas por Zambrano (2006), quien considera que la didáctica observa los procesos de aprendizaje desde conceptos como el “contrato didáctico”. Este se refiere a la posibilidad de que estudiantes y profesores compartan ideas y opiniones respecto del proceso de enseñanza y aprendizaje, discutan necesidades, expectativas, proyecto de acción y decidan como realizarlos, valorizando la participación de todos, la integración y la colaboración. Como proceso interactivo y creativo, el proyecto no sigue una única ruta en su construcción, pues debe considerar el contexto sociocultural de la comunidad escolar, los intereses de los estudiantes, sus conocimientos previos sobre determinado tema.

El tiempo y la estructura del proyecto serán construidos gradualmente por la acción de todos los que participan, por las re-

laciones establecidas durante el proceso y el replanteamiento de actividades de acuerdo con el espacio, los recursos y los materiales disponibles. En este sentido el trabajo por proyectos de aula, genera en los profesores cierta inseguridad, ya que el itinerario total del proyecto se tiene solo cuando este finaliza.

Barbosa y Horn (2008), mencionan algunos elementos esenciales en el proceso de construcción del proyecto como la definición del tema, la estructuración del proceso, la recolección de información, la sistematización y reflexión de la misma y la documentación y comunicación de los aprendizajes. Según las autoras la escogencia del tema del proyecto puede surgir de las experiencias anteriores del grupo, a partir de una provocación o evento, de las preguntas de los niños así como de las observaciones y sugerencias de los profesores o de la comunidad escolar.

En la estructuración del proceso y la recolección de información el grupo explora el tema y organiza situaciones en las cuales los niños y niñas proponen ideas, hacen listas, cuadros, buscan información en diferentes fuentes, crean un ambiente de investigación, delineando un mapa conceptual del proceso de la experiencia. La función del profesor es articular los objetivos previstos en los documentos institucionales con los contenidos a ser explotados en el proyecto, así como actualizarse en relación con el tema, ampliar información, dialogar con los compañeros y proponer nuevas actividades a los estudiantes.

En el proceso de sistematización y reflexión sobre la información, así como la documentación y comunicación de los aprendizajes, los niños discuten, formulan diferentes hipótesis, seleccionan y recogen materiales. También registran, representan y narran sus experiencias, utilizando diferentes lenguajes, que en todo celebran y reconocen cada aprendizaje y conquista del grupo durante el desarrollo del proyecto.

Como lo plantean Barbosa y Horn (2008, p. 62) “son válidas todas las actividades, desde la creación de juegos, experiencias científicas, dibujos, esculturas, música, escritos, construcción de miniaturas, trabajo con números, textos colectivos, historias orales”.

De igual manera la experiencia de desarrollar un proyecto de aula, tiene una gran influencia en la formación de los profesores ya que como lo plantea Luzzardi (2014, p. 1),

[...] la planeación, ejecución y evaluación de un proyecto de aula se convierte para los maestros en un ejercicio de alteridad, que los coloca en el lugar de alguien que descubre el mundo, a partir de la investigación curiosa y con la ayuda de otros sujetos, lo que a su vez es un camino fértil para cambios personales y colectivos que dan lugar a la invención de otras propuestas, metodologías, planes de enseñanza y prácticas docentes.

Proyecto “El ajedrez: entre el juego, los castillos y la vida real”, estrategia didáctica en la educación Infantil

El proyecto que se describe en este artículo fue desarrollado con un grupo de veinte niños y niñas, con edades entre cuatro y seis años, que se encuentran en el nivel de Educación Infantil, en una escuela privada de Porto Alegre, Brasil, donde una de las autoras se desempeña como profesora.

La experiencia comenzó un día en el que la docente auxiliar llevo al salón de clase el juego de ajedrez de su hijo, y les enseñó a los niños algunas de las jugadas iniciales. Con el pasar de los días fue posible observar que el interés de los niños por el juego aumentaba, explorando cada pieza y reclamando que jugáramos juntos.

La actividad lúdica es un aspecto que está muy presente en la cotidianidad de la institución y del grupo en particular, ya que

a la vez estaban desarrollando un proyecto que indagaba por los juegos infantiles a partir de obras literarias y el lenguaje poético. Esta experiencia anterior, se convirtió a su vez en punto de partida para la curiosidad del grupo en torno del juego del ajedrez. Fue entonces que se solicitó a los niños y niñas que compartieran colectivamente sus ideas sobre el juego del ajedrez y esto fue lo que relataron:

“Nina trajo el ajedrez de su casa y nos mostró como se juega... Son dos jugadores! El tablero está todo hecho de cuadros... negros y blancos! Las piezas negras están de un lado y las blancas están del otro lado... Son dos reyes: uno blanco y el otro negro. El rey tiene una corona! Son dos reinas... Son cuatro alfiles que son los consejeros del rey y de la reina! Y cuatro caballos que pueden saltar por encima de todas las piezas. También tienen cuatro torres... El castillo tiene torres! Las torres están en las esquinas del castillo! En el castillo viven el rey, la reina, las princesas y los príncipes... Los guardias están en la torre para vigilar y abrir el portón del castillo... Son diez y seis peones que son los guardias! Ellos están siempre al frente para proteger al rey, la reina y a los caballos...”

Esta narrativa ilustra el valor de la curiosidad espontánea, en relación con una situación presentada a los niños, así como su gran capacidad de reflexión, diálogo, imaginación y simbolización. Es posible percibir en estos comentarios, el creciente interés de los niños y niñas por el juego, los personajes y los movimientos, cosas que serán en adelante las directrices desde las cuales se estructura el nuevo proyecto.

Desde el abordaje de la relación entre la dimensión lúdica del juego y la naturaleza infantil, se buscó proporcionar a los niños y niñas el contacto directo con el juego del ajedrez, y lo que implica la construcción de estrategias de pensamiento, la planeación de acciones y el desarrollo de niveles de entendimiento cada vez más complejos respecto de su dinámica.

Inicialmente se propuso que los niños jugaran a hacer los movimientos de las piezas del ajedrez, utilizando un tablero pintado en el piso del patio de la escuela. En esta experiencia que involucra corporalidad y significación, los niños conversaban, expresaban sus ideas respecto de la posición y dirección de las piezas, exploraban el espacio y las dimensiones concretas del tablero, experimentando diferentes posibilidades de locomoción como caminar y saltar, así como simbolizando “el comer las piezas”, a través de abrazos.

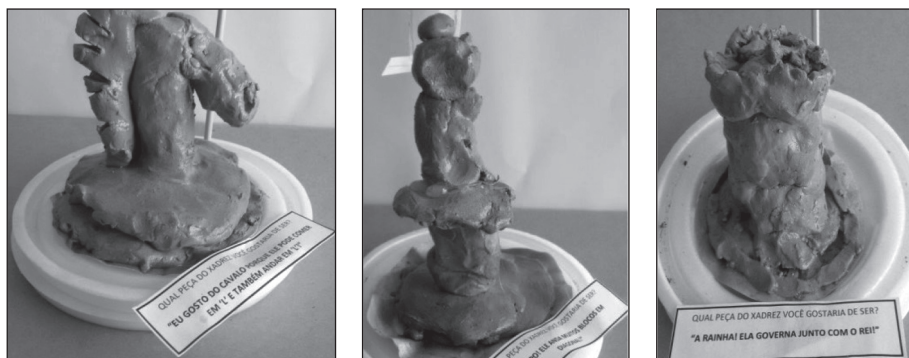
La iniciación del proyecto a partir de un episodio espontáneo, articulado al interés de los niños por el juego del ajedrez facilitó la planeación de las actividades iniciales, en las que paralelamente a los juegos de movimiento se intercalaba la lectura de historias asociadas a la creación del ajedrez, como la del joven indiano Lahur Sessa.

Otra de las actividades fue la representación gráfica, a través de dibujos y pinturas de símbolos complejos como las piezas del ajedrez. Estos registros pictóricos fueron hechos en pequeños grupos de niños a través de diferentes técnicas, donde emergió su potencial observador y creativo.

La curiosidad, el establecimiento de relaciones entre fantasía y realidad, entre imaginación y conocimiento, permiten evidenciar que los niños aprenden en la interacción y el intercambio de ideas, en la investigación y exploración de materiales presentados, en la posibilidad de expresarse en diferentes formas.

Un ejemplo de esto fue la construcción de esculturas tridimensionales de las piezas del ajedrez con arcilla, donde el reto era que la escultura se sostuviese verticalmente, para lo que debían crear un soporte que sustentase la creación. Para esto los niños y niñas observaron las formas de las piezas, amasaron la arcilla, moldearon los detalles y fueron capaces de representar creativamente sus observaciones.

Figura 1 – Representación tridimensional de las piezas del ajedrez



Fuente: sistematización del trabajo pedagógico de la profesora

En el aula de tecnologías de la información y la comunicación de la escuela, el grupo de niños investigó y seleccionó además del ajedrez otros juegos como esclareas, damas chinas y domino para jugar en el computador.

Al aproximarse la celebración de la fiesta del día del padre, se propuso, organizar un circuito de juegos orientados al “encuentro afectivo entre padres e hijos”. Durante algunas semanas los niños y niñas estuvieron recolectando cajas de huevos, papel periódico, láminas de radiografía, lanas y otros materiales reciclables para la construcción de los juegos.

En este contexto se vio la necesidad de construir con los niños y niñas las reglas de los juegos, confrontando lo que saben, buscando acuerdos que garantizaran un encuentro placentero de interacción y juego entre todos, ante esto los niños comentan: “Sabes que yo y mi abuela jugamos muchas partidas de ajedrez y de damas!”, “A ella le gusta mucho jugar damas” “En las damas un jugador se come las piezas del otro jugador!”, “ En el ajedrez la reina puede hacer cualquier cosa, el rey no puede y la torre como de frente y las otras piezas

comen en diagonal!”,” en el juego de la escalera hay que hacer una línea con las fichas, una línea recta o en diagonal!”

Otra de las actividades realizadas en el contexto del proyecto fue invitar a niños de otros grupos, a fin de presentarles los juegos contruidos colectivamente y jugar con ellos.

Desarrollo del proyecto “El ajedrez: entre el juego, los castillos y la vida real”

En lugar de explicar o transmitir los contenidos utilizando di-
dáticas expositivas, se buscó propiciar altos niveles de motivación al seleccionar materiales, organizar nuevos espacios y formular preguntas que permitieran a los niños relacionar lo que ya saben con nuevos conocimientos.

Con esta intención, se organizó a los niños en pequeños grupos a los que se les presentaban imágenes de la organización social de la Edad Media, y se les hacía preguntas “provocadoras” para reflexionar sobre la posible relación entre el juego del ajedrez y la sociedad feudal.

El siguiente, es un aparte de la discusión que se dio:

Profesora: ¿Cuál es la relación entre las imágenes y el juego del ajedrez?

Niño: “Un reino luchando contra otro reino! Son caballeros y soldados atacando el castillo! En el juego las piezas están luchando, las blancas contra las negras...En la vida real, son los caballeros los que luchan...El ajedrez representa esa guerra! Tienen todas las piezas del ajedrez en esa imagen! Aquí está el castillo, el rey, la reina, las torres y los caballos... El juego del ajedrez es una guerra de juego... Tiene un castillo, una ciudad, casas, personas, huertas, arboles floresta y ríos! Parece nuestra ciudad pero con un monte y un lago que separa el pueblo... Del otro lado están las casa del pueblo...”

Profesora: ¿Quién vive en las casas?

Niño: “Las personas que están sembrando la comida...Y siembran las semillas para que nazcan los árboles y los frutos! Ellos están plantando cebollas, maíz, lechugas, y otras cosas... para que todos coman... Y también el rey y la reina! La lechuga no existía... Las comidas que existen en esta época no existían en aquella época...”.

Profesora: ¿Aquella época? ¿Entonces esa era una época diferente de la nuestra?

Niño: “Si, por que existía un rey y una reina...”

Profesora: ¿Y será que hoy no existen reyes y reinas?

Niño: “No... Existe! Existe la reina de Inglaterra! La reina Elizabeth! Ella vive en un castillo! Aquí están las cuatro torres! Cuando los otros caballeros vienen, ellos levantan el puente y ellos no logran entrari El puente es para proteger!”

Profesora: ¿Quiénes son esas personas?

Niño: “Mira esa es la reina, el rey, el caballero y los empleados, el pueblo que siembra...”

Profesora: ¿Entonces el juego del ajedrez tiene que ver con los castillos?

Niño: “Si por que tiene la realeza y los que no son de la realeza...”

El encanto de las afirmaciones y reflexiones de los niños y las niñas, permite apreciar el sentido fundamental del proyecto en el establecimiento de relaciones entre el juego del ajedrez y la organización social de la Edad Media. En este sentido el paso siguiente era aumentar el interés y la motivación del grupo en el tema, proponiendo la planeación conjunta de las siguientes fases del proyecto, ante lo cual la profesora pregunta al grupo: ¿Cómo haremos para conseguir más información sobre la vida en los castillos? ¿Ustedes tienen objetos, fotos, libros que puedan traer al salón de clase? ¿Cómo haremos el trabajo? ¿Qué queremos saber de este tema?

Para la planeación del desarrollo del proyecto y la recolección de información, el grupo realizó propuestas, organizo listas y equipos de trabajo. Se envió una circular a los padres, dándole visibilidad a las reflexiones de los niños sobre el tema de estudio del proyecto y solicitándoles el envío de materiales que pudieran tener relación con el mismo.

En este caso, se organizó un espacio en el aula de clase en el que se colocaron todos los materiales que traían los niños, libros, espadas, arco y fecha, mapas de ciudades medievales, coronas, escudos, yelmos, tazas, entre otros. Todos fueron colocados a una altura adecuada para facilitar la exploración, creando así un ambiente de investigación. También se decidió la creación de un castillo, una huerta, caballos, espadas, escudos, ropas de reyes, reinas y princesas.

Figura 2 – Planeando la construcción del escenario



Fuente: sistematización de la profesora.

Como se puede apreciar en esta descripción el proyecto de aula: “El ajedrez: entre el juego, los castillos y la vida real”, surge de la curiosidad, el juego y la mezcla entre los objetivos generales propuestos en el plan de estudios de la escuela y los objetivos

emergentes pensados por las profesoras, a partir de las ideas, reflexiones y experiencias que van surgiendo.

En este sentido los objetivos estructurados para el proyecto fueron:

- Jugar con el ajedrez, construyendo gradualmente, estrategias de pensamiento, planeación y acción, desarrollando niveles de pensamiento y de comprensión cada vez más complejos respecto de la dinámica del juego.
- Explorar el juego del ajedrez a través de sus personajes y movimientos, relacionándolos con la organización social de la Edad Media.
- Promover aproximaciones al tema, explorando lecturas sobre la estructura feudal, la sociedad medieval, los castillos, caballeros, alimentación, vestimenta, armas, deportes y juegos a fin de desarrollar y ampliar el repertorio de conocimientos sociales, históricos y culturales.
- Estimular la vivencia de experiencias interactivas que faciliten la comprensión, construcción de sentidos, comunicación de ideas y aprendizajes a través de lenguajes como el corporal, lúdico, simbólico, matemático, plástico, gráfico, oral y escrito.

La sistematización y reflexión sobre la información, documentación y comunicación de los aprendizajes

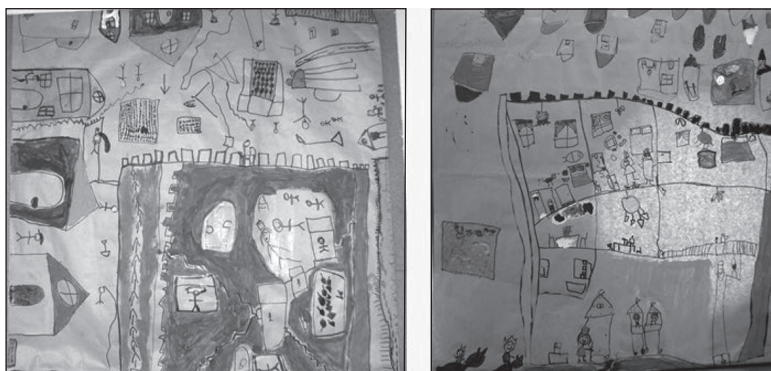
Luego de presentar a los niños, diferentes imágenes de castillos y feudos de la época medieval, se les solicito que registraran colectivamente, a través de dibujos, en un amplio pedazo de papel, los elementos que habían observado en las fotos.

Al presentar los registros a sus compañeros, los niños indicaban sus percepciones respecto de la organización feudal, pues dibujaron además de castillos rodeados por torres y lagos, las “casas de los empleados”, huertas, animales, reyes y reinas, caballeros, armas como arco y flechas, prisiones, entre otros.

En el intento de colorear tales registros, se utilizaron diferentes materiales. Primero se utilizó anilina, con la que no se consiguió el efecto deseado. Se experimentó luego, con colores variados de tinta y tiza para “dar vida a los feudos”.

De esa forma, el trabajo de los grupos se dio como un espacio de interacción, diálogo y experiencias de aprendizaje en un contexto de relación cercana y afectuosa entre profesoras y estudiantes.

Figura 3 – Feudos: representaciones colectivas



Fuente: sistematización de la profesora.

Para la creación del castillo, dos niños se dispusieron a dibujarlo en un papel de gran tamaño, utilizando el espacio del corredor y la entrada del salón de clase. Durante una semana el grupo ayudo en la mezcla de los colores y en la pintura del castillo y de las piedras hechas con material reciclable, que a su vez propicia el contacto con diferentes texturas.

Con la ayuda de las profesoras de biología, plantamos semillas de maíz, lechugas, cebollas en la huerta escolar, regando la tierra diariamente y acompañando el crecimiento de los alimentos semanalmente.

Dando continuidad a las ideas planeadas inicialmente, se invitó a los niños divididos en grupos, a escoger los elementos con los que querían hacer sus construcciones. Ellos seleccionaron cajas de cartón de diferentes tamaños, botellas plásticas y rollitos de papel para la creación de caballos, espadas y escudos. Para la creación de las ropas de los reyes y reinas, príncipes y princesas, algunos niños investigaron en internet imágenes y fotos, que les sirvieron para dibujar los modelos en papel, medir los moldes en sus cuerpos, recortar las telas y con el apoyo de la profesora los cosieron y decoraron con piedras, lentejuelas y botones.

A partir de estos momentos de interacción surgieron nuevas preguntas, que ampliaron el repertorio de exploraciones y conocimientos acerca de la temática estudiada, que a su vez facilitó a los niños fortalecer sus habilidades sociales, emocionales y cognitivas para interpretar información, establecer relaciones y formular conceptos.

Figura 4 – Castillo medieval y caballos



Fuente: sistematización de la profesora.

Consideraciones finales

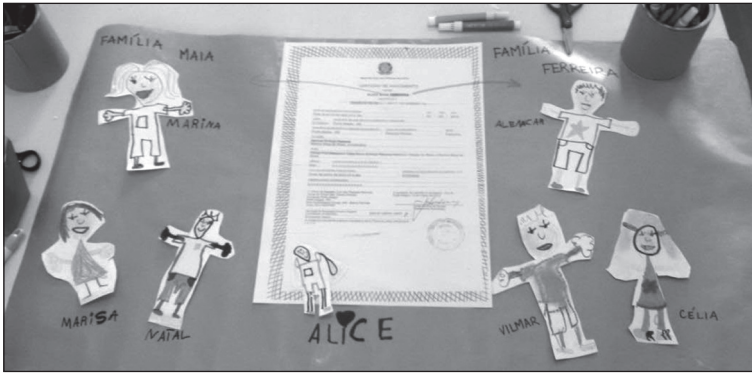
Cabe destacar que el proyecto descrito aquí, fue pensado y construido en la cotidianidad de un grupo de estudiantes de Educación Infantil y a través de la búsqueda conjunta de información, la comunicación con las familias, la conexión con la biblioteca de la escuela, el laboratorio de informática y la utilización del internet.

La articulación de todos estos recursos favoreció la motivación y se convirtió en espacio privilegiado para la construcción de hipótesis y cuestionamientos de los niños y niñas como: *“¿Aun existen los castillos de la Edad Media? ¿Podemos conocerlos por dentro? ¿Existen reyes, reinas, príncipes y princesas hoy? ¿En qué países viven ellos? ¿Que significan los símbolos de los uniformes? ¿Qué hacían ellos para divertirse? ¡Una cosa yo se: ellos cazaban!”*.

Al finalizar realizamos una investigación sobre “Reyes y reinas, príncipes y princesa de la historia”, descubriendo nombres de países, vestimentas, y curiosidades de la realeza. A partir de esta búsqueda, surgió el tema de la herencia genealógica, simbolizada en las banderas y escudos, lo que posibilito nuevas conversaciones, relaciones y descubrimientos sobre el apellido, el árbol genealógico de cada niño y las marcas identitarias de cada familia.

Los niños trajeron al aula sus registros civiles de nacimiento, donde están consignados los nombres y apellidos de cada uno, fecha de nacimiento, ciudad de origen, hospital y hora de nacimiento, nombres de los padres y abuelos. Igualmente se encontró allí información sobre los escudos de las familias, con sus colores y otros detalles que la mirada atenta y curiosa de los niños fue percibiendo e interpretando. A cada lectura que se hacía de los documentos, los niños mostraban interés y satisfacción por los descubrimientos y singularidades de la historia de vida de cada compañero.

Figura 5 – “Analizando los registros de nacimiento”



Fuente: sistematización de la profesora.

Los registros de las actividades, experiencias y aprendizajes de cada niño y del grupo, hacen parte del proceso de documentación del proyecto, y en ellos se describe detalladamente el trabajo desarrollado.

La socialización de este proyecto se realizó a través de una muestra cultural, actividad institucional, abierta a la comunidad escolar, que se realiza periódicamente, y que promueve la exposición de trabajos colectivos e individuales de los niños y las niñas, sus experiencias, descubrimientos, construcciones y aprendizajes. De este modo el proyecto se trabaja desde un abordaje articulado a la curiosidad y a las temáticas que surgen en el diálogo con los niños y niñas, por lo tanto situaciones imprevistas pueden convertirse en posibilidades de aprendizaje.

Así, a partir del proyecto “El ajedrez: entre el juego, los castillos y la vida real”, se buscó movilizar las competencias de los niños, para extraer significados a sus experiencias (MALAGUZZI, 2009), ratificando la didáctica de los Proyectos de aula en Educación Infantil, como una de las estrategias más significativas para propiciar su desarrollo integral.

El carácter pluralista, diverso, flexible, procesual, interdisciplinar y contextualizado, que desafía al estudiante a asumir posturas frente a situaciones problemáticas y promueven actividades cognitivas como análisis, síntesis y evaluación, es ratificada a su vez por Zambrano (2006). En este sentido las acciones colaborativas, interactivas y que propician intercambios de ideas y estrategias en la construcción de competencias y saberes, fue elemento transversal del proyecto.

Como escenario de vida, la educación observada desde esta perspectiva se convierte en un proceso interactivo, relacional y afectivo en una constante de construcción y reconstrucción de las experiencias.

En este sentido el trabajo por proyectos en la Educación Infantil, se consolida como una estrategia didáctica intencional, a partir de las provocaciones del docente, la curiosidad de los niños y niñas, los fenómenos propios del ambiente y las experiencias que llaman su atención.

Todos esto se orienta a promover momentos de socialización, cooperación, investigación, creación, dialogo y simbolización, como factores que determinan de manera importante la riqueza del acto educativo. En síntesis el valor de los proyectos de aula para la Educación Infantil, radica en la posibilidad de estimular en los niños curiosidad, dudas, intereses y motivaciones respecto de un tema, desde el cual construirán significados y aprendizajes que le dan sentido a lo que son, hacen, viven y comparten.

Referências

ANTOLÍ, V. B.. A didática como espaço e área do conhecimento: fundamentação teórica e pesquisa didática. In.: FAZENDA, Ivani

(org.). **Didática e interdisciplinaridade**. São Paulo: Papyrus, 2008. p. 77-108.

BARBOSA, M. C. S.; HORN Maria da G. S. **Projetos Pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

DEWEY, J.. **A escola e a sociedade e A criança e o currículo**. 2. ed. Lisboa: Relógio D'Água, 2002.

DEWEY, J.; LUZURIAGA, L. **Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación**. Madrid: Morata. 1995.

GADOTTI, M.. **História das ideias pedagógicas**. Editora Ática, 2006.

GAUTHIER, C.; TARDIF, M. **La pédagogie: Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours**. Montréal: G. Morin. 2005, p. 187

HAIDT, R. C. C.. **Curso de didática geral**. São Paulo: Ática, 2006.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M.. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. 5 ed., Porto Alegre: Artmed, 1998.

LIBÂNEO, J. C.. **Didática: teoria da instrução e do ensino**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 52-81.

LUZZARDI, D.; D AVILA, R. **Escola, currículo e identidades juvenis: efeitos de sentido no discurso de professores**, file:///C:/Users/User/Downloads/18084-78079-1-PB%20(1).pdf

MALAGUZZI, L.. In.: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G.. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

MEIRIEU, Philippe. **APRENDER... SIM, MAS COMO?**. 3ª ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1998.

MORIN, E.. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 11 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2006.

PESTALOZZI, J. H.. **Como Gertrudis ensina a sus hijos**. México: Coatepec, 1889.

RINALDI, C.. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

ROUSSEAU, J.-J.. **Emílio ou da Educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

ROSETO, A.. **Mecanismos de influencia educativa en la enseñanza y el aprendizaje de la argumentación en niños y niñas de cinco a seis años del nivel de transición de la educación pré-escolar**. Tesis doctoral. Universidad de Manizales. CINDE. 2012.

ZAMBRANO, A.. **Didáctica, pedagogía y saber**. Bogotá: Ed. Magisterio, 2006.

ZULUAGA, O.; et al. **Pedagogia y Epistemologia**. 2. ed. Bogotá: Magisterio, 2011. p. 41.

Recebido em: 22.08.2017

Aceito em: 17.11.2017

A produção do saber docente na gestão da classe: narrativas de professores na formação inicial

CHRYSNA GABRIELLA PEREIRA MORAIS

Mestre em Educação, Professora Efetiva na Rede Estadual de Educação Básica da Bahia, no Centro Estadual de Educação Profissional em Saúde Adélia Teixeira. E-mail: gabriella_morais@hotmail.com

EDINALDO MEDEIROS CARMO

Doutor em Educação, Professor Adjunto do Departamento de Ciências Naturais da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, *campus* Vitória da Conquista. E-mail: medeirosed@uesb.edu.br

RESUMO

O presente estudo versa sobre a produção de saberes docentes por licenciandos de Biologia participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e teve como objetivo compreender as implicações dessa participação na produção de saberes profissionais. Teoricamente, dialogamos com os estudos relacionados aos saberes docentes. A investigação realizada é de natureza qualitativa e apoiou-se na fenomenologia, tendo como fontes de dados os relatórios produzidos pelos bolsistas de iniciação à docência que foram analisados pela técnica de Análise de Conteúdo. Neste artigo, focalizamos a produção de saberes pelos bolsistas na perspectiva da *gestão da classe*, caracterizada como os modos que o professor utiliza para organizar suas ações, facilitando o aprendizado. Os resultados indicam que o planejamento das atividades didáticas, a disposição espacial na sala de aula e o incentivo à participação ativa dos alunos foram aspectos que os bolsistas destacaram como aprendizados de saberes profissionais mobilizados mediante a participação no Pibid. Os relatórios revelam também que, principalmente nos momentos de intervenção, os bolsistas produziam saber profissional quando, imersos na tentativa de gerir satisfatoriamente a classe, planejavam e executavam estratégias de ensino que atendessem às necessidades formativas dos alunos. Nesse sentido, consideramos que a complexidade do ensino, atravessado por contingências e instabilidades, demanda a necessidade de apropriação de elementos da cultura escolar, pois compreender e se apropriar das especificidades do trabalho docente é, de certa maneira, antecipar condicionantes presentes na ação educativa.

Palavras-chave: Ensino de Biologia. Saberes docentes. Gestão da classe. Pibid.

The production of teaching knowledge in class management: teacher narratives in initial training

ABSTRACT

This study is about the production of teachers' knowledge by Biology students who participate of "Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência" (Pibid) and its goal is to comprehend the implications of this participation in the production of this professional knowledge. Theoretically, we dialogue with the studies related to teachers' knowledge. The investigation has a qualitative nature and was supported by phenomenology having as data sources the participants' reports which were analyzed according to the Content Analysis technique. In this article, we focus on the production of knowledge by the participants on the perspective of class management, characterized as the ways the teacher uses to organize his/her actions in order to facilitate students' learning. The results indicate that the planning of didactic activities, classroom spatial disposition and the incentive of the students' active participation were aspects that the teachers distinguished as learning professional knowledge mobilized thanks to their participation in Pibid. The reports also show that, mainly in the moments of intervention, the participants produced professional knowledge when, immersed in the attempt to manage the class satisfactorily, they planned and executed teaching strategies according to the students' needs. This way, we consider that the complexity of teaching, crossed by the contingencies and stabilities, demands the appropriation of elements of the school culture, since to understand and to appropriate the specificities of the teaching job is, in a certain way, to anticipate uncertainties in educational action.

Keywords: Biology Teaching. Teachers' Knowledge. Class Management. Pibid.

La producción del saber docente en la gestión de la clase: narrativas de profesores en la formación inicial

RESUMEN

El presente estudio versa sobre la producción de saberes docentes de los estudiantes de licenciatura en Biología participantes del Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (Pibid), tuvo como objetivo comprender las implicaciones de esa participación en la producción de saberes profesionales. Teóricamente, dialogamos con los estudios relacionados con los saberes docentes. La investigación realizada es de naturaleza cualitativa y se apoyó en la fenomenología, tuvo como fuente de datos los informes producidos por los becarios de iniciación a la docencia, que fueron analizados utilizando la técnica de Análisis de Contenido. En este artículo, enfocamos la producción de saberes de los becarios en la perspectiva de la *gestión de la clase*, que se caracteriza como los modos que el profesor utiliza para organizar sus acciones y facilitar el aprendizaje. Los resultados indican que la planificación de las actividades didácticas, la disposición espacial en el aula y el incentivo a la participación activa de los alumnos fueron aspectos que los becarios definieron como aprendizaje de saberes profesionales movilizados durante la participación en el Pibid. Los informes revelan también que, principalmente en los momentos de intervención, los becarios producían saber profesional cuando, inmersos en el intento de gestionar satisfactoriamente la clase, planificaban y ejecutaban estrategias de enseñanza que atendieran a las necesidades formativas de los alumnos. En este sentido, consideramos que la complejidad de la enseñanza, atravesada por contingencias y estabilidades, demanda la necesidad de apropiación de elementos de la cultura escolar, pues comprender y apropiarse de las especificidades del trabajo docente es, de cierta forma, anticipar condicionantes presentes en la acción educativa. **Palabras clave:** Enseñanza de Biología. Saberes docentes. Gestión de la clase. Pibid.

Introdução

No debate sobre a formação de professores, aparecem frequentemente argumentos que defendem a existência de um modelo curricular que prioriza o domínio dos conhecimentos específicos da área de atuação do professor, secundarizando as questões didático-pedagógicas. No entanto, a ação educativa não se limita ao conhecimento a ser ensinado, mas deve considerar, sobretudo, os modos como o processo de ensino potencializa a aprendizagem dos alunos, o que requer uma efetiva preparação didático-pedagógica. Segundo Saviani (2009), a indissociabilidade desses dois aspectos é indispensável na formação docente e, conseqüentemente, priorizar apenas um deles pode levar a formações pouco sólidas, tanto nas questões disciplinares quanto pedagógicas.

Nesse sentido, Gatti (2010) destaca o fato de, nos cursos de licenciatura, ainda observarmos uma formação que oferece maior ênfase nas áreas das disciplinas específicas e um pequeno espaço para a formação pedagógica. A autora também afirma que adentramos o século XXI com uma formação de professores ainda não caracterizada pela aliança “formação disciplinar/formação para a docência”, predominando o modelo inspirado na racionalidade técnica para licenciatura proposto no século XX.

Estudos sobre a formação de professores apontam para um distanciamento da racionalidade técnica e superação dos modelos formativos baseados na mera transmissão de conteúdos. Conforme destacam Gauthier e Martineau (2001), um dos motivos que levou à reforma dos cursos de formação de professores no início dos anos 1990 foi o distanciamento entre o conhecimento adquirido nos cursos e a realidade vivida nas escolas. Dessa forma, autores como Carvalho e Gil-Pérez (2001) defendem a relevância da inserção do

aluno de licenciatura no ambiente escolar, defendendo que muitos dos problemas relacionados à prática docente só adquirem sentido quando o professor se confronta com eles em sua própria prática. Assim, compreendemos que o modelo “3+1” fundamentado na racionalidade técnica desconsidera o sentido da experiência vivida na produção dos saberes profissionais, pois distancia o licenciando da realidade que ele encontrará em sua atuação profissional.

Para Moraes, Nascimento e Magalhães (2016, p. 74), o cotidiano escolar representa um espaço-tempo de produção de saberes múltiplos e complexos, no qual, mediante inúmeras imprevisibilidades e incertezas, “[...] os professores desenvolvem suas identidades em face das multidimensionalidades de práticas e experiências que são contextualizadas e tecidas na escola”. Portanto, assim como Carvalho e Gil-Pérez (2001), entendemos que é no cotidiano escolar que o professor desenvolve o seu fazer pedagógico por meio da experiência.

Nessa perspectiva, de acordo com Tardif (2002), o início da carreira dos professores representa uma fase crítica, pois muitos deles relatam que sua formação universitária não os preparou devidamente para enfrentar certas condições complexas na ação docente. Assim, o argumento de Farias *et al.* (2009, p. 161) oferece possibilidades para repensarmos as estratégias de formação de professores, pois, segundo estes autores, “[...] ninguém ensina ao outro a fórmula da boa aula. A construção desse saber fazer não advém da vocação e do talento individual, mas da busca e da produção compartilhada da profissionalização docente”.

Diante do exposto, esta investigação dialoga com os estudos relacionados aos saberes docentes difundidos por Tardif (2002), Gauthier *et al.* (2013) e Shulman (1986, 1987) que, embora apresentem diferenças quanto à tipologia, aproximam-se na compre-

ensão de que eles alicerçam o trabalho dos professores. Este diálogo parte de uma questão, na qual deu centralidade ao estudo, ou seja: Quais as implicações do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência na produção dos saberes profissionais do licenciando de Biologia? Assim, teve como objetivo compreender as implicações da atuação no Pibid para o bolsista de iniciação à docência (ID) na produção de saberes profissionais.

Em consonância com o quadro teórico que sustenta esta investigação, Tardif (2002) destaca que as pesquisas apontam que, quando questionados sobre o seu saber, os professores remetem-se aos conhecimentos adquiridos nas universidades, aos saberes curriculares, aos originados na família, aos programas de ensino, aos livros didáticos, à formação profissional, às suas próprias experiências profissionais etc. Nessa direção, Selles, Andrade e Carmo (2011, p. 364), apoiados nas ideias de Tardif (2002), caracterizam os saberes docentes como um “[...] amálgama sincrético e heterogêneo de saberes e conhecimentos provenientes de variadas fontes, adquiridos pelos professores em diferentes momentos de sua trajetória escolar ou mesmo de sua história de vida”. Estes autores reconhecem que o conhecimento do professor advém de diversas fontes e, dessa forma, não podem resumir-se à mera aplicação de conhecimentos universitários. Além do mais, compreendem que é na complexidade do cotidiano que os professores passam a mobilizar os diversos saberes. Para além de um local de aplicação de saberes, a escola configura-se como um espaço de produção de conhecimentos.

Dessa forma, as pesquisas sobre os saberes que alicerçam o trabalho e a formação de professores, segundo Tardif (2002), evidenciam que, antes de iniciar a carreira, o professor já possui determinados conhecimentos e habilidades sobre a ação de ensinar.

São saberes herdados de experiências familiares e escolares anteriores e que podem perdurar por toda vida profissional. Decorre daí, que os saberes dos professores não são exclusivamente por eles produzidos. Como afirma Tardif (2002), muitos deles transcendem ao ofício de ensinar, e, portanto, são exteriores, uma vez que provêm de lugares sociais anteriores ao seu ofício. Assim é que, além de plural, o saber dos professores também é temporal, pois “[...] é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional (TARDIF, 2002, p. 19-20). Dessa forma, a temporalidade influencia na construção do saber do professor, pois é progressivamente que o professor aprende a ensinar.

Nesse sentido, discutir os saberes dos professores é lidar com uma proliferação de tipologias que, de certa forma, dificultam a compreensão da noção do “saber”. É o que se denomina “pluralismo epistemológico” do saber do professor. Tardif (2002) destaca que as pesquisas sobre o saber empregam teorias e métodos muito variados, propondo diversas concepções a esse respeito. Portanto, o saber pode ser definido como um “[...] constructo social produzido pela racionalidade concreta dos atores, por suas deliberações, racionalizações e motivações, que constituem a fonte de seus julgamentos, escolhas e decisões” (TARDIF, 2002, p. 223).

Segundo Carmo (2013), a tipologia dos saberes docentes proposta por Tardif (2002) está baseada nas fontes de onde se originam e são constituídos por *saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais*. Elucidando tais categorias, Tardif (2002) afirma que *os saberes da formação profissional* se referem ao conjunto dos saberes transmitidos nas instituições de formação de professores. Os *disciplinares* consistem em saberes transmitidos nas diversas disciplinas dos cursos universitários. Carmo (2013), com base nos estudos de Tardif, concorda que tais sa-

beres são, por vezes, aprendidos sem diálogo com as disciplinas da prática educativa, cabendo ao professor, em sua ação docente, incorporá-los em sua prática. Também conhecidos como programas escolares, os *saberes curriculares* “[...] correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais [...]” (TARDIF, 2002, p. 38). Os *experenciais*, caracteriza o autor, consistem em saberes desenvolvidos pelos professores no exercício de sua profissão e são compostos por todos os demais. Estes se originam da prática cotidiana e nela são validados, pois é por meio deles que os professores retraduzem, julgam, avaliam e ressignificam o processo de ensino. Portanto, ao contrário dos outros saberes, os experenciais são frutos do trabalho do professor, originando-se na prática docente e nela validados.

Nesse sentido, Gatti (2009) destaca a importância da prática na formação docente, afirmando que os professores desenvolvem sua professoralidade não somente na sua formação inicial, mas também nas suas experiências com a prática docente, nos relacionamentos inter-pares e no contexto das redes de ensino. Para essa autora, além das competências técnicas e operacionais, o desenvolvimento profissional passou ultimamente a valorizar um saber baseado nos modos de agir e pensar. Assim, tornar público o saber experiencial é importante, porque permite a aproximação entre as universidades e as escolas, como também a reflexão sobre como e por quem estão sendo selecionados os saberes a serem ensinados.

Estudos realizados por Shulman (1986), buscando mapear os programas de pesquisa sobre o ensino, evidenciaram três categorias as quais sintetizam os conhecimentos dos professores. A primeira delas, o *conhecimento do conteúdo*, refere-se aos conhecimentos específicos da área de formação que o professor deve do-

minar para que possa criar mecanismos para o ensino. A segunda, o *conhecimento pedagógico do conteúdo*, diz respeito ao conhecimento do que e como ensinar, permitindo a criação das estratégias metodológicas. A terceira, o *conhecimento curricular*, refere-se aos conteúdos a serem ensinados e escolhas de materiais e metodologias apropriadas.

Na perspectiva de Gauthier *et al.* (2013) vários são os saberes mobilizados na ação do professor, classificados como *saberes disciplinares*, *saberes curriculares*, *saberes das ciências da educação*, *saberes da tradição pedagógica*, *saberes experienciais* e *saberes da ação pedagógica*, que serão, nesse momento explicitados.

Os *saberes disciplinares*, segundo estes autores, consistem nos saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas nas diversas áreas. Portanto, são saberes que os professores não produzem, mas utilizam em sua ação. Os *saberes curriculares* referem-se àqueles que a escola seleciona e organiza, transformando-os num *corpus* a ser transmitido nos programas. Os *saberes das ciências da educação* consistem no conjunto de saberes a respeito da escola, desconhecidos por outros indivíduos e outras profissões, ou seja, é um saber que permeia a condição profissional do professor. Os *saberes da tradição pedagógica* estão associados a uma tradição iniciada no século XVII e que cruzam séculos, responsáveis pelas representações que temos sobre a educação. Os *saberes experienciais* são oriundos do exercício profissional dos professores, porém, são criticados pela ausência de julgamentos públicos e científicos, o que, de acordo com Gauthier *et al.* (2013), acaba por limitar esses saberes. E, finalmente, os *saberes da ação pedagógica* consistem em saberes experienciais validados por meio da pesquisa.

Outra significativa contribuição dos estudos de Gauthier *et al.* (2013) advém das pesquisas nas quais sintetizam as funções peda-

gógicas que dimensionam o ensino: a *gestão do conteúdo* e a *gestão da classe*. A *gestão do conteúdo* envolve um conjunto de procedimentos didático-pedagógicos que o professor utiliza para possibilitar a aprendizagem do aluno. A *gestão da classe*, por sua vez, remete aos comportamentos que o professor precisa que os alunos adotem, facilitando o aprendizado, e compreende ações que objetivam a manutenção de uma ordem na sala, favorecendo o trabalho do professor e, conseqüentemente, o processo de ensino e aprendizagem.

Para fins da atualização do estado do conhecimento acerca das pesquisas que abordam a contribuição do Pibid e sua interface com a formação inicial, realizamos um breve levantamento bibliográfico por meio da base de dados científicos eletrônica Scielo, o que nos permitiu identificar resultados de estudos relacionados ao tema.

Nessa perspectiva, os estudos apresentavam elementos reveladores de aprendizagens sobre a profissão docente durante a participação no projeto, por meio das ações desenvolvidas como a realização de estudos, os planejamentos, as avaliações e as reflexões sobre a prática desenvolvida na escola (ALBUQUERQUE; FRISON; PORTO, 2014).

Estas investigações apontam para o Pibid como a primeira aproximação dos licenciandos com a docência (BERGAMASCHI; ALMEIDA, 2013). Embora não mencionem diretamente a racionalidade técnica, alguns trabalhos abordam questões intrínsecas à organização curricular dos cursos de licenciatura, quando as disciplinas relacionadas a prática docente são oferecidas, apenas, nos últimos semestres do curso (ALBUQUERQUE; FRISON; PORTO, 2014). Nestes estudos, os bolsistas destacam que, inviabilizando a articulação entre teoria e prática, esta organização curricular resulta em formações docentes pouco significativas. Dessa maneira, as abordagens

encontradas nestes estudos apostam na capacidade do programa em minimizar a dicotomia existente entre teoria e prática.

De modo semelhante, outra investigação indica que os estágios curriculares são insuficientes para que os professores vivenciem a profissão, pois costumam ocorrer de forma aligeirada em que poucas experiências são compartilhadas. Ressalta, ainda, que os conhecimentos adquiridos no Pibid contribuíram significativamente para as atividades desenvolvidas nos estágios supervisionados (YASMIN; CAMPOS; CATANANTE, 2016).

No escopo desse levantamento, constatamos abordagens principalmente no sentido das contribuições na formação teórica dos licenciandos, ao que atribuem, sobretudo, à formação entre pares. Os licenciandos enfatizam a aprendizagem por meio das discussões em grupo e nesse processo, destacam a contribuição dos coordenadores de área (docentes das Instituições de Ensino Superior – IES) e dos supervisores (docentes das escolas de Educação Básica), no compartilhamento de saberes entre a universidade e a escola. Enfatizam, por exemplo, a troca de saberes da trajetória profissional, quando afirmam terem sido alertados pelo coordenador de área quando as aulas demasiadamente expositivas (SANTOS; ARROIO, 2015). Noutros momentos, percebemos que não sabendo como lidar com determinadas situações recorriam aos professores mais experientes (DARROZ; WANNMACHER, 2015). Tais situações fortalecem a importância dos relacionamentos entre os participantes do programa.

Acrescentam que, em muitas reflexões sobre a prática, foram influenciados pelo professor coordenador de área e, no planejamento das ações, pelo professor da escola. Nesse sentido, sensibilizados por professores mais experientes, perceberam novas possibilidades de ensinar determinados conteúdos, incluindo

no processo educativo, diferentes ferramentas de aprendizagem (SANTOS; ARROIO, 2015). Entretanto, os estudos de Albuquerque, Frison e Porto (2014) revelam que o compartilhamento de saberes com professores de Educação Básica como ocorre no programa é, geralmente, ausente nos cursos de graduação.

Nesse sentido, vivenciar o dia a dia das escolas e suas contingências permite que os bolsistas produzam saberes profissionais que não têm acesso durante o curso e que consideram fundamentais para o exercício da docência. Por exemplo, conforme destacam os resultados obtidos por Yasmin, Campos, Catanante (2016), em certas situações tiveram que adaptar a proposta de atividades às especificidades dos alunos, na tentativa de incluir no processo educativo, aqueles com diferentes necessidades educativas especiais. Desse modo, conforme destacam Darroz e Wannmacher (2015), a inserção no contexto escolar possibilitou a compreensão da dinâmica da sala de aula, percebendo, assim, a incidência de situações imprevisíveis.

Marcadamente os resultados apontam a importância do planejamento como uma das ações essenciais no exercício do professor (YASMIN; CAMPOS; CATANANTE, 2016). Também reforçam a necessidade de conhecerem as possibilidades de aprendizagem dos alunos e, a partir disso, usarem metodologias mais adequadas. Embora reconheçam o papel das universidades na construção dos conhecimentos científicos/disciplinares, os resultados reforçam a compreensão de que não é suficiente saber o conteúdo, é preciso saber ensiná-lo (DARROZ; WANNMACHER, 2015). Dessa maneira, consideram a escola um espaço ideal para a compreensão de importantes elementos que atravessam a docência, assegurando a produção de saberes profissionais e a construção da identidade docente.

Por meio deste levantamento percebemos que no convívio com a realidade escolar e no compartilhamento de saberes com outros indivíduos, os bolsistas atuantes no Pibid (re)constróem sentidos da docência (YASMIN; CAMPOS; CATANANTE, 2016). Pois, vivenciar na escola situações reais de ensino permite ao licenciando conhecer os desafios da docência, aproximando-o da futura profissão. Assim, os resultados das investigações demonstram que, ao aproximar a universidade e a escola, o Pibid tem possibilitado a produção de saberes profissionais e a construção de sentidos sobre o que é ser professor.

Após a breve apresentação das produções acadêmicas que abordam os saberes docentes produzidos no Pibid pontuaremos o contexto de criação, os princípios e ações relacionados ao programa.

Lançado em 2007, o Pibid é uma iniciativa do Governo Federal, vinculado à Capes, que tem como pretensão a melhoria do ensino por meio do aperfeiçoamento e da valorização da formação inicial de professores para o exercício da docência (BRASIL, 2013). O programa concede bolsas para que os alunos de licenciatura desenvolvam atividades pedagógicas em escolas de Educação Básica na rede pública, acompanhados por coordenadores de áreas, docentes de licenciaturas, e por supervisores, os professores da rede básica. Dessa maneira, o programa permite a aproximação dos alunos dos cursos de licenciatura com a realidade das escolas.

Como documento base do Programa, o Relatório Institucional de Gestão do Pibid (BRASIL, 2013) indica que os princípios sobre os quais ele se constrói estão fundamentados nos estudos sobre a formação de professores realizados por Nóvoa (2009). Este autor considera que o processo de formação docente está distante da profissão, das rotinas e culturas profissionais. Nóvoa (2009) defende, portanto, que, para fazer sentido, a formação precisa acontecer

dentro da profissão, pois, de outra forma, serão bem pouco significativas as mudanças alcançadas no campo interno da formação docente. Dentre os princípios extraídos dos estudos desse autor e que norteiam as ações do programa, são aqui elencadas: a formação de professores referenciada no trabalho na escola e na vivência de casos concretos; a formação de professores realizada com a combinação do conhecimento teórico/metodológico dos professores das IES e o conhecimento prático/vivencial dos professores das escolas públicas; a formação de professores atenta às múltiplas facetas do cotidiano da escola, à investigação e à pesquisa que levam à resolução de situações e à inovação na educação (BRASIL, 2013).

O presente estudo focaliza o subprojeto “A produção de material didático e a experimentação como possibilidade para o ensino de Biologia na perspectiva da etnografia e da pesquisa-ação”, que integra o projeto institucional da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) “Microrrede Ensino-Aprendizagem-Formação” (UESB, 2013). A fonte de dados consistiu nos relatórios mensais livremente produzidos pelos 24 bolsistas do subprojeto Biologia postados no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Estes relatórios tinham como pretensão a análise das observações e intervenções realizadas, de modo que potencializassem o processo formativo por meio da reflexão. Desse modo, 90 relatórios e mais outros 16 trabalhos apresentados em eventos pelos bolsistas compuseram nossa amostra.

O estudo realizado teve natureza qualitativa e pelo fato de abordar os sentidos atribuídos pelos sujeitos, essa apoiou-se na fenomenologia que, de acordo com Amado (2013), tem como objetivo determinar o que significam as experiências vividas pelas pessoas a partir da descrição feita por elas mesmas. Assim, fundamentados no método fenomenológico, investigamos essas experi-

ências, compreendendo-as, o que nos permitiu analisar as implicações da atuação no Pibid para os bolsistas de ID na produção do saber profissional, tomando como método de análise e interpretação a Análise de Conteúdo Temática (BARDIN, 2011).

Operacionalmente, a Análise de Conteúdo se desdobrou em três etapas. Na *pré-análise* ou escolha dos documentos, estabelecemos um contato com o material empírico, analisando-o para conhecimento do texto e surgimento das primeiras impressões. Na *exploração do material*, empiricamente, chegamos à categorização, que consistiu no processo de transformação de dados brutos em unidades que permitam a caracterização do conteúdo (AMADO, 2013). Assim, essa etapa de codificação foi representada pelo recorte das unidades de registro e de contexto. Por fim, o *tratamento de resultados obtidos e interpretação dos dados* nos permitiu a sistematização de aspectos importantes para a etapa de análise. Mediante ao exposto, fizemos inferências interpretativas sobre o conteúdo, visando à sua explicação e compreensão. Assim, a partir da inquietação de pesquisa e do objetivo proposto, no processo de análise, a categoria e as subcategorias emergiram dos dados em diálogo com o quadro teórico num esforço interpretativo para apontarmos nos recortes dos conteúdos a significação relacionada a categoria “a produção dos saberes docentes na gestão da classe” apresentada a seguir.

A produção dos saberes docentes na gestão da classe

Esta categoria dialoga de modo particular com os estudos de Gauthier *et al.* (2013). Tal como esses autores, compreendemos que ensinar requer um esforço do professor no sentido de propiciar um ambiente favorável à aprendizagem, exigindo que seja instituí-

da formas de organização da classe. Compreendemos também que uma das condições para o êxito no ensino é o aluno estar disposto a aprender. Por esses motivos, pareceu-nos relevante o planejamento da dinâmica da aula e o emprego de estratégias quando os bolsistas intentaram gerir a classe com sucesso. Dessa maneira, buscaram despertar a motivação dos alunos e envolvê-los nas atividades propostas, facilitando, portanto, o aprendizado.

De acordo com Gauthier, Bissonnette e Richard (2014), a gestão da classe envolve o planejamento docente, no qual é prevista a provável sequência de ações na aula e os seus desdobramentos. Logo, mediante as ações desenvolvidas pelos bolsistas na atuação no Pibid, os artifícios que utilizavam quando geriam a classe constituem uma dimensão que fundamenta o ensino e alicerça o trabalho do professor. Nesse sentido, a gestão da classe emergiu como categoria empírica, quando, nos relatórios, os bolsistas descreveram situações reveladoras da produção dos seus saberes profissionais. Dessa maneira, atrelada a esta categoria, duas dimensões da ação docente, aqui apresentadas como subcategorias, emergiram: a primeira, *a seleção de estratégias de ensino como mecanismos para gestão da classe e consolidação da aprendizagem* e, a segunda, *os saberes produzidos e mobilizados para promover a fluidez na dinâmica da aula*. A seguir, apresentamos a análise de cada uma dessas subcategorias.

A seleção de estratégias de ensino como mecanismos para gestão da classe e consolidação da aprendizagem

Ao investigar as contribuições do Pibid na produção de saberes profissionais relacionados à gestão da classe, constatamos que habitualmente os bolsistas explicitavam o modo como planejavam estratégias que permitissem a aprendizagem do grupo, ou seja, as

ações relacionadas à gestão da classe também eram previamente pensadas.

De acordo com Doyle (1990) *apud* Gauthier *et al.* (2013), a gestão da classe remete à antecipação, pelos professores, da provável dinâmica da aula, na qual são previstas as atividades, bem como as consequências dessas na aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, ainda que se depare com situações que exijam mudanças, de qualquer modo, é importante que o professor já tenha uma direção sobre quais ações realizará para obter êxito. Diante dessas circunstâncias, de acordo com Good (1979), O'Neil (1988) *apud* Gauthier *et al.* (2013), a gestão da classe é a variável que mais influencia na aprendizagem dos alunos.

A exemplo disso, nossas análises revelaram que os bolsistas, ao abordarem o conteúdo de ecologia por meio da realização do jogo de roleta com perguntas e respostas, perceberam a necessidade de replanejar a prática, modificando a dinâmica anteriormente planejada. O relatório 88 destaca:

Como no dia anterior eles ficaram receosos em quem da equipe iria participar da atividade, nós, então, decidimos sortear para que, dessa forma, todos se envolvessem. Este aspecto nos fez perceber que o trabalho docente exige um processo de reflexão constante da prática. Refletir sobre a ação faz, muitas vezes, mudar a maneira de abordar determinado tema para assegurar uma melhor aprendizagem por parte dos alunos.

Um olhar atento para este relato revela ter sido por meio da reflexão sobre a prática realizada que perceberam a necessidade de reelaborá-la, tendo a aprendizagem do aluno como finalidade principal. Mais uma vez, destacamos a importância de o planejamento da ação docente ser flexível, pois o próprio planejamento é sujeito

a erros, e isso exige do professor a contínua avaliação de seus atos, revelando, em certos momentos, outras necessidades que não foram antecipadas. O replanejamento afetou a ação do bolsista em ocasião na qual buscava maneiras mais significativas de ensinar e, desse modo, consideramos que representa um dos principais condicionantes para o aprimoramento das atividades desenvolvidas na ação pedagógica.

Outra reestruturação da prática dos bolsistas se deu no momento no qual perceberam que a atividade não fluiu como haviam planejado. Pensavam que os grupos se envolveriam com a proposta de montagem de cariótipo utilizando pedaços de lã, no entanto, perceberam-na bastante desestimulante, ao que consideraram ter sido uma atividade cansativa e que exigia muito tempo para execução. A percepção dos bolsistas encontra consonância com o que Gauthier, Bissonnette e Richard (2014) revelaram sobre maneiras de abordar um conteúdo, expressando que determinadas estratégias tomam mais tempo do que outras e, desse modo, podem ter impacto negativo no conteúdo explorado.

As situações descritas anteriormente, interpelaram, de certo, os bolsistas para a reflexão sobre o que fizeram e, a partir disso, a reestruturação de como ensinar de modo mais significativo. Este processo de reflexão permite o reconhecimento da complexidade do fazer pedagógico. Nesse sentido, o trabalho docente exige certas habilidades e conhecimentos específicos – repertório de conhecimentos do professor (GAUTHIER *et al.*, 2013), – que estruturam as atividades a serem desenvolvidas. Assim, o docente precisa conhecer a disciplina, ter clareza dos objetivos a serem alcançados, apropriando-se de estratégias potentes para o ensino do conteúdo e para gerir o grupo de alunos. Portanto, o professor deve conhecer o conteúdo da disciplina, mas, além disso, precisa possuir de-

terminados conhecimentos da pedagogia, desenvolvendo o fazer por meio da experiência diária com os alunos (TARDIF, 2002). Consideramos, nesse sentido, que na prática pedagógica os saberes da formação profissional, disciplinares, curriculares e da experiência (TARDIF, 2002), embora em certos momentos uns se sobreponham com relação aos outros, eles não são inconciliáveis, pelo contrário, a associação destes potencializa o processo de ensino.

O planejamento de como o professor pode revisar e reutilizar os conhecimentos produzidos pelos alunos mostrou-se particularmente importante no estudo. Em determinados momentos, constatamos nos depoimentos indícios do reconhecimento sobre o sucesso da prática de revisão dos conteúdos abordados por meio da correção de exercícios. Assim, no relatório 90, mediante experiência vivenciada, o bolsista afirma que “A discussão [correção] de atividades na sala de aula tende a ser muito eficaz, pois mostra aos alunos como o uso de exercício é útil para auxiliá-los na fixação do conteúdo”. Desse modo, a realização de exercícios representa uma importante ferramenta de fixação e “revisitação” das aprendizagens. Portanto, apostamos em sua importância quando, bem elaboradas, permitem ao aluno a mobilização e organização dos conhecimentos adquiridos no processo de ensino e aprendizagem. Embora reconhecido o esforço do professor em ensinar um conteúdo, é sabido que a aprendizagem só acontece quando os alunos estão motivados e implicados nas atividades propostas ou negociadas, daí a relevância de os exercícios serem devidamente planejados.

Dessa maneira, compreendemos a revisão dos conteúdos como uma prática que o professor utiliza para a construção do conhecimento de maneira mais sólida. Assim, a estratégia de iniciar a aula com uma breve revisão (retroação) é viável, sobretudo,

porque permite ao professor corrigir erros ou resolver questões de compreensões equivocadas. Contudo, as revisões cotidianas não representam uma prática comum dos professores (GAUTHIER; BISSONNETTE; RICHARD, 2014). Os autores também destacam o fato de muitos professores considerarem que, ao ter ensinado um conteúdo e o aluno ter aprendido, não ser mais necessário voltar a ele. Portanto, o planejamento de revisões e reutilizações de conteúdos é um elemento bastante negligenciado. Segundo Hall (2002) *apud* Gauthier, Bissonnette e Richard (2014), a relevância da revisão estratégica está em permitir que os alunos conservem certo “controle” conceitual dos saberes aprendidos. Desse modo, a oportunidade de revisão e reutilização do aprendizado influencia positivamente na assimilação da informação a longo prazo, e, desse modo, é importante que o professor faça uso dessa ferramenta para fixação dos conhecimentos aprendidos.

Ao discutirmos o planejamento da gestão da classe, tentamos revelar a importância de o professor prever as ações necessárias para a manutenção de certa “ordem” na sala, ou seja, criar uma ambiência que favoreça o processo de ensino e aprendizagem. Embora alguns de seus princípios possam ser utilizados de modo geral, a gestão da classe é dependente de outras variáveis, como, por exemplo, o tempo para realização da aula, a disponibilidade de recursos didático-pedagógicos, a infraestrutura da sala, o grau de dificuldade e envolvimento dos alunos.

De todo modo, os relatórios indicam que certas situações vivenciadas pelos bolsistas possibilitaram perceber no planejamento uma atividade indispensável nas situações de ensino, pois permite ao professor prever a trajetória da aula e antecipar os procedimentos e as decisões a serem tomados. Nesse sentido, consideramos extremamente enriquecedor para a formação profissional quan-

do as falas dos bolsistas mostraram indícios de compreensão da aprendizagem do aluno como meta no processo educativo e, desse modo, replanejaram seu trabalho, buscando ações exequíveis e maneiras de organização da dinâmica da aula. De tal maneira, ao passo que o bolsista percebeu o planejamento da gestão da classe como um componente importante e o seu efeito para o ensino, ressaltamos a relevância da atuação no Pibid para construção desse saber profissional.

Também ressaltamos que, indiscutivelmente, o envolvimento dos alunos na aula é elemento essencial para a aprendizagem. Nesse sentido, os relatórios analisados revelam a importância de o professor incentivar a participação ativa dos alunos, e, para tanto, a utilização da aula dialogada apareceu nos relatos de muitos bolsistas. A esse respeito, Gauthier, Bissonnette e Richard (2014) asseveram que o conhecimento não pode ser produzido no monólogo “informação, informação, informação” e sim no diálogo “informação, pergunta, resposta”. Mediante as expressões adotadas por esses autores, podemos notar a relevância de, no processo de ensino e aprendizagem, o professor motivar os alunos a compartilhar suas ideias e, desse modo, o conhecimento ser produzido coletivamente.

Dessa maneira, os relatórios dos bolsistas demarcam que eles constantemente faziam questionamentos aos alunos durante as intervenções, provocando-os para a participação na aula. Isso foi percebido no relato dos bolsistas, por exemplo, quando apresentaram a estrutura reprodutora das angiospermas e, para tanto, devido à presença de verticilos florais bem visíveis, utilizaram exemplares de plantas *Hibiscos sp.*

Dissecamos a flor e, nesse momento, íamos perguntando para eles as partes que estavam sendo retiradas. Eles participaram em todo momento e presta-

ram atenção. Percebemos que, com ações simples como estas, conseguimos prender a atenção dos alunos no momento da explicação (Relatório 73).

Também na prática de observação de lâminas ao microscópio, quando intentavam que os alunos fossem estimulados pela visualização de estruturas celulares (cromossomos e núcleos), foi evidente a utilização de questionamentos pelo bolsista, de modo a motivá-los para o processo de aprendizagem. Destaca o relatório 07:

Durante toda a intervenção, várias perguntas eram dirigidas aos alunos de forma a estimulá-los a raciocinarem algo que ainda não haviam utilizado, pois, assim, esperava-se que as perguntas auxiliassem na percepção crítica dos alunos e que eles, com o tempo, conseguissem desenvolver melhor a capacidade de argumentação quanto aos temas.

Ao analisarmos outro episódio relatado notamos, portanto, que a utilização de questionamentos aos alunos mostrou ser uma ferramenta utilizada para envolver a classe quando, explorando o conteúdo sobre plantas pteridófitas, mostraram um exemplar para a turma e questionaram sobre as características do grupo. Assim, ao passo que os alunos citavam as partes das plantas, os bolsistas faziam registros no quadro, o que permitiu a melhor compreensão da caracterização e da reprodução desse grupo de plantas.

Nessa perspectiva, cabe ressaltar que a aula dialogada ocorre quando a exposição do conteúdo pelo professor acontece com a participação ativa dos alunos, impelindo-os na discussão. Dessa maneira, consideramos relevante quando os bolsistas interrogaram os alunos em diversos momentos durante a aula. Acreditamos que, tanto na explicação, quanto na demonstração de elementos relacionados ao conteúdo da aula, a utilização de questionamentos foi um aspecto positivo nas intervenções realizadas e constituíram, de certa maneira, o cerne para a atenção na aula. A esse respeito, as perguntas otimizam a aprendizagem quando os alunos percebem

que podem ser chamados e responder, e, por esse motivo, prestam mais atenção ao que o professor fala (GAUTHIER *et al.*, 2013).

Com base nos estudos de Gauthier, Bissonnette e Richard (2014), consideramos que, por meio dos questionamentos e *feedbacks*, os quais devem ser constantes, o professor pode se certificar se os alunos realizaram as ações corretamente. Além disso, destacam estes autores, “[...] os professores mais bem-sucedidos dedicam mais da metade do tempo em sala de aula explicando, demonstrando, dando exemplos, monitorando os alunos durante os exercícios e fazendo perguntas” (ROSENSHINE, 2010 *apud* GAUTHIER; BISSONNETTE; RICHARD, 2014, p. 206).

Assim, mediante provocações como as percebidas nesses exemplos, ressaltamos a influência no processo de aprendizagem do modo de apresentação dos conteúdos didáticos, pois a abordagem do bolsista permitiu a interação com os alunos e, principalmente, despertou o interesse em participar da aula. Desse modo, os relatórios apontam que a maneira que escolheram para explorar o conteúdo motivou os alunos à própria (re)elaboração de conceitos científicos do campo da Biologia. Nessa perspectiva, compreendemos que, por meio da mediação didática, a fim de serem ensinados, os saberes científicos foram traduzidos (LOPES, 1999) e, desse modo, os conhecimentos científicos produzidos por pesquisadores e cientistas foram transformados em conhecimentos escolares.

Uma ideia que ajuda a explicar tal argumento parte das contribuições de Shulman (1986). De certa forma, frente às possibilidades de análise que o objeto de estudo apresenta, destacamos a categoria *conhecimento pedagógico do conteúdo*, pois este é produzido essencialmente por meio da prática do professor, o que nos leva a reforçar a importância do saber experiencial (TARDIF, 2002; GAUTHIER *et al.* 2013) ser considerado no processo de formação de professores.

Assim, em diálogo com os estudos de Tardif, Shulman e Gauthier, na condição de professor, os bolsistas mobilizaram diversos saberes em sua ação, considerando a complexidade da sala de aula e as necessidades formativas dos alunos. Igualmente pertinentes são as contribuições de Selles, Andrade e Carmo (2011), quando afirmam que, oriundos de diversas fontes, o conhecimento dos professores não pode se restringir à aplicação de conhecimentos universitários e, portanto, atribuem ao espaço escolar o *lócus* de produção de saberes profissionais.

Abordando a pluralidade do saber docente, Tardif (2002) afirma ser impossível propor unicidade nos saberes que servem de base ao ofício do professor, tampouco, fundamentá-los no modelo aplicacionista. Por esse motivo, o autor afirma que o saber do professor detém várias concepções sobre sua prática, e estas são modificadas em função “[...] de sua realidade cotidiana e biográfica e de suas necessidades, recursos e limitações” (TARDIF, 2002, p. 65). Reportando-se ao modelo aplicacionista institucionalizado na formação inicial, esse autor destaca que

Os alunos passam um certo número de anos a assistir a aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos proposicionais. Em seguida, ou durante essas aulas, eles vão estagiar para “aplicarem” esses conhecimentos. Enfim, quando a formação termina, eles começam a trabalhar sozinhos, aprendendo seu ofício na prática e constatando, na maioria das vezes, que esses conhecimentos proposicionais não se aplicam bem na ação cotidiana (WIDEEN *et al.*, 1998 *apud* TARDIF, 2002, p. 270).

Também compreendemos que, em certo ponto, o uso de perguntas em classe corrobora a desmitificação do professor como detentor de conhecimentos inquestionáveis. Dessa forma, possibi-

litar a emergência de diferentes opiniões, de modo que os alunos não estejam restritos ao papel de ouvintes, é aceitar sua participação no processo de construção do conhecimento. Nesse sentido, destacamos ser necessária ao professor a sensibilidade para as concepções do aluno, permitindo e incentivando-o a socializar suas ideias. Sobretudo, ressaltamos o papel do professor como provocador e direcionador da aprendizagem. Assim, os bolsistas destacaram ser “[...] preciso que o professor mostre aos seus alunos que o ensino e aprendizagem só acontecem quando feitos em conjunto [...]. Isso evidencia para nós a importância dessa postura na nossa formação docente” (Relatório 88). Outro bolsista ainda destaca: “[...] constatamos como atividades práticas tornam as aulas mais dinâmicas e participativas, fazendo com que aluno e professor participem ativamente do processo de ensino e aprendizagem (Relatório 90).

Frente a estes relatos, cabe ao professor, portanto, fomentar a busca do conhecimento, e é importante que nessa situação não seja atribuído aos alunos o papel de meros receptores de conhecimentos imutáveis. Como mediador do processo de ensino e aprendizagem, o docente estimula os alunos na articulação de informações, ao passo que o discente expõe suas ideias, crenças e conhecimentos prévios adquiridos em diversos espaços e momentos. De tal maneira, por meio de questionamentos, afirmações, exemplificações e reflexões, o conhecimento é tecido pelo coletivo de alunos e professor.

Outro aspecto relevante no estudo foi a percepção de que, para o desenvolvimento das atividades de intervenção, os bolsistas, frequentemente, optavam pela formação de grupos. Ainda que nos relatórios não explicitem os motivos pelos quais escolheram agrupar os alunos, acreditamos que, dessa maneira, viabilizaram

a dinâmica da aula, pois as orientações dadas pelo bolsista e o entendimento pelos alunos são mais eficazes quando direcionados ao grupo do que quando feitos de modo individual. Notoriamente, o trabalho em grupo permite o compartilhamento de diferentes pontos de vistas, oriundos de contextos e histórias de vida muito diversos.

De acordo com Gauthier, Bissonnette e Richard (2014), o ensino realizado para grupos de alunos é mais produtivo, porque otimiza o tempo de aprendizado escolar e a quantidade de ensino oferecido a cada aluno. Embora demasiado útil no exercício de habilidades adquiridas e no desenvolvimento da autonomia do aluno, para os autores, o ensino individual não substitui o ensino em grupo. Apostam, portanto, no ensino com essa estratégia como abordagem mais vigorosa, pois consideram que “[...] dividir a turma em grupos menores permite praticar e repetir mais, bem como supervisionar os alunos mais de perto” (GAUTHIER; BISSONNETTE; RICHARD, 2014, p. 162).

Compreendemos que agir como professores exigiu dos bolsistas determinados conhecimentos que serviram de base para suas atitudes em relação à aprendizagem dos alunos. Para tanto, acreditamos que, diversas vezes, revisitavam o repertório de saberes da ação docente (GAUTHIER *et al.* 2013) como forma de sustentar as ações que realizavam diariamente na prática. Enfim, semelhante ao preconizado por Tardif (2002), ao passo que os relatórios revelaram conhecimentos, habilidades e modos de fazer dos bolsistas bastante diversos, nossas análises reforçam o caráter plural, compósito e heterogêneo dos saberes próprios dos professores. Portanto, reconhecer os saberes docentes como sendo variados e heterogêneos é, justamente por essas características, compreender que não compõem um repertório de conhecimentos uniformes. Como revela o

autor, o professor, geralmente, não molda sua ação de um só jeito, pelo contrário, de acordo com a necessidade, utiliza diversas maneiras de realizar a ação docente. De tal modo, baseando-se nas ideias de Durand (1996), para Tardif (2002), os saberes dos professores estão a serviço da ação e nela adquirem significado e, por esse motivo, a escola representa um expressivo espaço de produção dos saberes profissionais e, por isso, de grande relevância para os processos formativos.

Os saberes produzidos e mobilizados para promover a fluidez na dinâmica da aula

Nesta seção nossa abordagem está direcionada para a análise dos dados no sentido de identificar aspectos que evidenciem outros modos utilizados pelos bolsistas para manter os alunos atentos e participativos, evitando dispersão e desestímulo durante as aulas. Desse modo, os relatos evidenciaram determinadas ações dos bolsistas no sentido de manter as condições favoráveis para o ensino e aprendizagem que, no processo de análise, consideramos como a outra subcategoria empírica, ou seja, os saberes produzidos e mobilizados para promover a fluidez na dinâmica da aula.

Nesse intuito, nosso olhar manteve-se voltado para a percepção e compreensão de indícios reveladores de como os bolsistas executavam as ações ao assumirem as atribuições do professor supervisor no tempo e no espaço da sala de aula. Essas percepções incluíram a disposição espacial na sala e a existência de elementos na atividade do professor, que ora revelaram a contingência, ora a estabilidade do fazer docente.

Por exemplo, percebemos que, em determinados momentos, os bolsistas circulavam pela sala de aula enquanto mantinham o

diálogo com os alunos, como um deles destaca ao descrever sua primeira intervenção: “Caminhamos pela sala para dialogar com os alunos acerca do conteúdo [tipagem sanguínea] e fizemos uso do quadro para construção de conceitos a partir das discussões com eles” (Relatório 81).

Compreendemos que, quando o professor circula pela sala, diminui as barreiras existentes entre ele e a classe, influenciando na aproximação com os alunos. De outro modo, a movimentação do professor na sala de aula é também relevante ao permitir que acompanhe melhor o processo de aprendizagem. Uma vez que caminha por entre eles, independentemente da posição que ocupam nesse ambiente, por exemplo, o professor pode acompanhar mais de perto tanto aqueles que optam por sentar mais próximos dele, quanto os que preferem se sentar mais distantes. Além disso, é provável que, percorrendo melhor os espaços da sala, o professor consiga diminuir a incidência de dispersão e desestímulo que influencia positivamente no sucesso do ensino.

Pareceu-nos igualmente interessante a abordagem do bolsista quando menciona o modo que apresentou as informações aos alunos, dispondo, estrategicamente, de algumas palavras e conceitos integradores no quadro. Os estudos realizados por Gauthier, Bissonnette e Richard (2014), de acordo com as contribuições de Archer e Hughes (2011), revelam algumas ferramentas que podem ser utilizadas como facilitadoras do aprendizado de palavras ou conceitos científicos. Nesse sentido, mencionam os organizadores gráficos, os mapas de palavras, as cartografias semânticas e os mapas conceituais.

Partindo da abordagem desses autores, compreendemos que a descrição trazida no relatório 81 aponta para a utilização pelo bolsista de organizadores gráficos, quando dialogando e fazendo

registros no quadro, intentavam ensinar conceitos importantes relacionados ao “sistema ABO”. Desse modo, podemos inferir sobre a influência na aprendizagem, dos modos que o professor organiza e apresenta os conteúdos e a qualidade de técnicas que utiliza.

Parece óbvia também a potência de quando o professor utiliza estratégias que permitem captar a atenção dos alunos, o que exige encontrar uma maneira de despertar atenção e mantê-los concentrados no desenrolar da aula. Como declaram Gauthier, Bissonnette e Richard (2014), se a aula começa sem que os alunos estejam atentos, provavelmente não compreenderão o que será exigido deles e, portanto, o professor precisará repetir a explicação. Para esses autores, as técnicas adotadas pelo professor para chamar atenção do aluno podem ser diversas, desde um pronunciamento até uma combinação de gesto, como bater palmas. O importante é que, como um “código” estabelecido por meio da mediação do professor com os alunos, estes reajam rapidamente ao sinal.

Em nossas análises, consideramos ainda que os bolsistas puderam perceber como alguns aspectos são capazes de influenciar na dinâmica da aula, por exemplo, quando sinalizam como a quantidade de alunos na sala pode interferir no modo de o professor gerir a turma. Nesse aspecto, descrevem a circunstância na qual precisaram trocar de turma, destacando que, mesmo sendo uma turma de mesma série que a anterior, as diferenças de uma classe para a outra são fortemente notáveis. Referem-se, nesse sentido, à quantidade de alunos, às maneiras de se comportarem, aos níveis de dificuldades e de envolvimento, por exemplo. O relatório 82 destaca:

Mudar de turma no decorrer das atividades foi bastante proveitoso, pois nos permitiu comparar o comportamento de ambas. Mesmo tratando de turmas de mesma série escolar [3º ano do ensino médio], mesma escola e mesma faixa etária, é possível perceber as diferenças de uma turma para outra.

Dessa forma, consideraram a mudança de turma um elemento enriquecedor na constituição de conhecimentos sobre a ação docente, percebendo aspectos que atravessam o fazer do professor. De modo semelhante, sobre a prática de demonstração dos efeitos da osmose em células da cebola, observaram que, “[...] como o número de alunos foi bem reduzido, a aula fluiu rapidamente, tendo uma aproximação maior dos alunos com o bolsista e professor supervisor, o que permitiu ficar à vontade para perguntar e observar minuciosamente as células [...]” (Relatório 80). Ponderamos que essa situação implicou na produção do saber profissional, como apreensões sobre a ação docente, ao passo que o bolsista destaca:

[...] quando estivermos exercendo nossa docência, deveremos ter esta mesma percepção e preparar as nossas aulas de acordo com a realidade e particularidade de cada turma. Talvez uma atividade que você trabalhe em uma determinada turma é bastante exitosa, já em outra pode ser que esta atividade não tenha o mesmo efeito (Relatório 82).

Vale ressaltar, no entanto, que as mudanças de turmas exigem do professor certa adaptação e flexibilidade e, ainda, costumam ser mais marcantes quando os professores precisam mudar de uma série para outra. Para Tardif (2002, p. 92), “[...] a mudança de série representa toda uma adaptação para esses professores, porque nenhuma série é realmente como a outra”. Por vezes, ainda que na mesma turma, os bolsistas reportavam-se a mudanças na dinâmica da aula. Nesse sentido, mencionavam alguns fatores que poderia influenciar nesse aspecto, como a ausência de determinado aluno, vésperas de avaliações, encerramento de períodos letivos, dentre outros. Assim, os relatórios apontam a contingência da sala de aula como um forte elemento que interfere no fazer docente. Isto posto, na perspectiva da gestão da classe, observamos que o ambiente da sala de aula é dotado de muita imprevisibilidade e incerteza.

Nesse sentido, tal como Gauthier *et al.* (2013), destacamos que a ação docente assume um caráter contingente, devido à incerteza, à imprevisibilidade, à instabilidade e à complexidade das ações que acontecem no ambiente escolar. Por outro lado, pelo fato de compreendermos que há na ação do professor certos elementos previsíveis e situações que se repetem, o trabalho docente é, também, de certo modo, estável. Assim, concordamos com Gauthier *et al.* (2013), quando afirmam que o ofício dos professores apresenta simultaneamente aspectos que resultam na estabilidade e contingência no fazer desses profissionais.

Reconhecer certa estabilidade na ação docente nos permite compreender os saberes construídos por meio de previsões dos acontecimentos da aula que desencadeiam o que esses autores consideram *esquemas tácitos* do professor. Tais esquemas são representados por etapas a serem realizadas, embora não de modo definitivo, pois algumas mudanças costumam ser necessárias. Por exemplo, em determinada aula, o aluno pode se mostrar mais apático à explicação do professor, na aula seguinte, parecer intensamente motivado. Além disso, mediante pouco esforço, pode o professor assumir o controle em determinada aula e na próxima não conseguir gerir a turma suficientemente. A instabilidade nas relações estabelecidas em sala de aula entre professores e alunos é, a nosso ver, influenciada por inúmeros aspectos que atravessam o espaço da escola, e a subjetividade do indivíduo parece-nos influenciar nessas relações. Desse modo, para Gauthier *et al.* (2013), certas ocasiões exigem do professor tomada de decisões perante a classe, por exemplo, em avançar ou não na abordagem dos conteúdos, considerando as diferentes especificidades e necessidades formativas dos alunos.

Para Tardif (2002, p. 130), uma das principais atividades dos professores (e talvez a mais importante) “[...] consiste em fazer com

que as ações dos alunos se harmonizem com as suas, ao invés de se oporem a ela”. Então, a manutenção de certo equilíbrio no ambiente de sala de aula contribui para o processo de ensino e aprendizagem. Reportamo-nos, nesse sentido, aos modos que o professor organiza a turma, aos procedimentos que ele adota perante os alunos, as manobras utilizadas para driblar a indisciplina e a dispersão e as medidas adotadas diante dessas situações, por exemplo.

Logo, os acontecimentos em sala de aula representam importantes elementos a serem considerados nos processos formativos dos professores, de modo que os cursos de licenciatura permitam a esses profissionais a aquisição de saberes e habilidades necessárias para obtenção de sucesso na aprendizagem. Afinal, é no cotidiano das escolas, no contato com os alunos e com os condicionantes da sala de aula que os professores mobilizam os diversos conhecimentos –adquiridos na formação profissional, nas disciplinas, nos livros didáticos, nos currículos, nas relações sociais, nas histórias de vida etc.– que se materializam como um corpo de saberes específicos ao professor. Estes saberes produzidos na ação docente são de grande valia, uma vez que estruturam a ação do professor e dão legitimidade e qualidade ao ensino.

Enfim, investigando as atividades desenvolvidas pelos bolsistas no Pibid, destacamos a *gestão da classe* como dimensão do trabalho docente, que caracteriza a organização que o professor faz do ambiente escolar, envolvendo aspectos como estabelecimento de regras para a manutenção da organização e disciplina. Importa-nos ressaltar que tal dimensão apareceu nesse estudo fortemente imbricada à gestão do conteúdo, pois esse conhecimento é essencial para a manutenção do equilíbrio e da fluidez da dinâmica da aula e, do mesmo modo, para sucesso do ensino do conteúdo, o professor precisa manter “controle” sobre a turma.

Assim, Gauthier, Bissonnette e Richard (2014) afirmam que a pedagogia envolve a totalidade das ações que o professor realiza perante o grupo de alunos em sala de aula. Desse modo, o sucesso na gestão da classe é condicionado pela preparação e apresentação do conteúdo, pois o professor precisa compreender e ter domínio sobre o que pretende ensinar. Por outro lado, não é possível ensinar satisfatoriamente um conteúdo se os alunos não estão receptivos e, por esse motivo, para Doyle (1986)*apud* Gauthier, Bissonnette e Richard (2014), a gestão dos comportamentos representa um aspecto central na sala de aula. Dessa forma, profundamente complementares e interligadas, a gestão do conteúdo e a gestão da classe são dimensões indispensáveis ao trabalho docente e, por esse motivo, constituem os cerne do processo educativo.

Vale ressaltar que, na explicação do conteúdo de plantas, os bolsistas planejaram e iniciaram a abordagem apresentando a samambaia como exemplar naquela aula e, então, guiaram a exploração dos conhecimentos, incitando a participação dos alunos. Nesse intuito, lançaram mão de *esquemas tácitos* de modos de gerir o conteúdo e a classe, por exemplo, organizando os alunos em grupo, mas também exigindo deles o esforço individual e autônomo. Além disso, faziam questionamentos que proporcionaram tanto a explicitação dos conhecimentos prévios dos alunos, quanto a manutenção do controle e da atenção da classe, como mostra o relatório 73:

Começamos a aula apresentando para os alunos a Samambaia. Perguntamos a eles quais as características que os levaram a identificar a Samambaia como uma planta. De acordo com o que respondiam, anotamos no quadro. As respostas foram: folhas, raiz, tamanho, forma, cor e caule. A partir das respostas, falamos as características e como ocorria a reprodução daquela planta. Em seguida, pedimos para eles sentarem em grupo.

Para cada grupo, entregamos uma folha da samambaia e uma lupa e, para cada aluno, entregamos uma folha. Pedimos que esquematizassem e identificassem as estruturas da planta.

A nosso ver, ao passo que essas atitudes dos bolsistas tornaram explícitos os objetivos da aprendizagem, os alunos tiveram clareza sobre o que esperavam deles. Do mesmo modo, acreditamos que o fragmento revela a preocupação em conhecer o nível de compreensão dos alunos e se estavam adquirindo os conhecimentos. Por esse motivo, acreditamos que as estratégias mencionadas reúnem os meios que os professores devem utilizar para os alunos aprenderem.

Acreditamos, desse modo, que esta investigação confirma a contribuição do Pibid na produção do saber profissional pelos bolsistas. Nesse estudo, compreendemos os saberes docentes como conhecimentos profissionais que fundamentam a ação do professor e, nesse sentido, constatamos que a sua prática integra um conjunto de conhecimentos bastante distintos. Mediante as ideias de Tardif (2002), também consideramos que estes saberes são provenientes da confluência de conhecimentos de várias fontes – histórias individuais, instituições escolares, espaços formativos, entre outros. Contudo, é na prática em sala de aula, nas interações que o professor realiza, que esses saberes são mobilizados, por exemplo, nas atitudes adotadas no intuito de manter a atenção dos alunos durante as aulas (gestão da classe).

Em vista disso, particularmente importante, as análises aqui trazidas mostraram que os bolsistas experimentaram limitações, tentativas, erros e reelaborações encontradas no cotidiano do professor. E, antecipando o reconhecimento de elementos que atravessam a prática docente, acreditamos minimizar o possível choque com a realidade do ensino. Desse modo, contrapondo-se às for-

mações meramente técnicas e demasiadamente vazias, as escolas representam um local favorável para a aprendizagem profissional. Assim, tal como Tardif (2002, p.237), defendemos que a prática do professor – seu fazer cotidiano – precisa ser compreendida como um “[...] espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhe são próprios”. Outrossim, devemos reconhecer o professor como produtor de saberes e não mero aplicador, garantindo-lhe autonomia sobre sua prática profissional.

Diante dessas ponderações, consideramos necessário que os cursos de licenciaturas deem a devida importância aos elementos constitutivos do fazer docente. Desse modo, propomos que os saberes relacionados ao trabalho do professor, produzidos cotidianamente na relação entre os alunos em sala e outros atores do espaço escolar, sejam levados em conta nos currículos formativos dos futuros professores, reconhecendo os condicionantes contingenciais e estáveis da ação docente.

Considerações finais

Compreender a contribuição que a participação no Pibid pode trazer para os licenciados na produção de saberes profissionais em sua formação inicial foi a motivação que impulsionou a realização deste estudo, reconhecendo a importância do espaço escolar como local de produção do saber experiencial. Nesse sentido, a primeira categoria empírica – a seleção de estratégias de ensino como mecanismos para a gestão da classe e consolidação da aprendizagem – revela que saberes profissionais relacionados à docência foram produzidos pelos bolsistas de iniciação à docência ao planejarem estratégias que permitissem a aprendizagem por meio de (a) revisões e reutilizações dos conhecimentos elaborados pelos alunos,

(b) incentivo a participação ativa dos alunos no decorrer da aula e (c) a utilização de grupos de trabalhos para viabilizar a dinâmica da aula. A segunda categoria – os saberes produzidos e mobilizados para promover a fluidez na dinâmica da aula – também demonstra produção de saberes profissionais no modo como os bolsistas de iniciação à docência percebiam qual deveria ser a sua (a) disposição espacial na sala de aula, (b) registravam e exploravam palavras e conceitos integradores, (c) usavam exemplares didáticos para exploração dos conteúdos e (d) disparavam questionamentos para conhecer os conhecimentos prévios dos alunos e para manter o controle e atenção da classe.

Portanto, compreendemos que o bolsista produzia saberes sobre a profissão docente, quando, por exemplo, no planejamento da ação, buscava o diálogo entre os objetivos, as estratégias adotadas e o contexto escolar, atento a importância da clareza dessas estratégias e dos recursos disponíveis para o desenvolvimento das atividades, reconhecendo, sobretudo, as necessidades formativas dos alunos. É possível considerar que, afastando-se da ideia de meros técnicos e executores de saberes da *formação profissional, disciplinares e curriculares* (TARDIF, 2002), os relatos dos bolsistas sugerem o reconhecimento de que, atuando como docentes, também produziam conhecimentos relacionados a sua profissão. De certo modo, reconheciam que para tornar os conteúdos ensináveis era preciso traduzir os conteúdos biológicos em conhecimentos escolares (LOPES, 1999), o que nos permite inferir que, por meio do *saber da experiência* (TARDIF, 2002; GAUTHIER *et al.* 2013), os saberes profissionais eram produzidos e validados em suas próprias práticas.

A análise permitiu considerar também que a escola constitui um espaço privilegiado de produção de saberes docentes. Dentre

os diversos aspectos revelados, foi possível notar a percepção dos bolsistas de que a complexidade do ensino demanda a necessidade da apropriação de elementos da cultura escolar, e, nesse sentido, mais do que local de aplicação de saberes científicos, a sala de aula é para o professor *locus* de revisitação de vários saberes, por eles reelaborados e produzidos continuamente. Desse modo, na condição de professor, os bolsistas, por meio do *saber da experiência* (TARDIF, 2002; GAUTHIER *et al.* 2013), vivencialmente produzido, mobilizaram os conteúdos biológicos, tornando-os ensináveis. Para além disso, outro aspecto revelado nesse estudo é que, se, por um lado, percebíamos a contingência na atividade docente, por outro, alguns elementos revelavam a estabilidade do ensino. Dessa maneira, a análise destaca a existência dos *esquemas tácitos* na prática docente que permitem a previsão dos acontecimentos em sala de aula. Enfim, poder compreender e se apropriar das especificidades do trabalho docente é, de certa maneira, antecipar condicionantes presentes na ação educativa.

A imersão analítica dessa investigação permitiu concluir que não existe receita para o bom professor, tampouco é nossa intenção propor a ideia de unicidade nos modos de agir pedagogicamente. Tal como Gauthier *et al.* (2013), preferimos falar de comportamentos visíveis de bons professores. Nesse sentido, se dispomos de importantes resultados de pesquisas – validados cientificamente –, quanto às boas práticas de ensino, porque não utilizá-los como publicização de estratégias didáticas que, efetivamente, funcionam? Em outras palavras, acreditamos e defendemos que os resultados das pesquisas que tratam do aprimoramento das práticas pedagógicas sejam utilizados nos processos formativos e, conseqüentemente, na qualificação da formação docente.

Referências

- ALBUQUERQUE, M. P.; FRISON, L. M. B.; PORTO, G. C. Memorial de formação escrito no decorrer da prática docente: aprendizagens sobre alfabetização e letramento. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 95, n. 239, p. 73-86, jan./abr. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v95n239/a05v95n239.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2017.
- AMADO, J. (Org.) **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BERGAMASCHI, M. A.; ALMEIDA, D. B. Memórias escolares e processos de iniciação à docência. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 29, n. 2, p. 15-41, jun. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v29n2/02.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2017.
- BRASIL, **Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB: Relatório de Gestão do Pibid, 2013**. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/2562014-relatorio-DEB-2013-web.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2015.
- CARMO, E. M. **Saberes mobilizados por professores de biologia e a produção do conhecimento escolar**. 2013. 183 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2013.
- CARVALHO, A. P.; GIL-PÉREZ, D. **Formação de Professores de Ciências: Tendências e Inovações**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- DARROZ, L. M.; WANNMACHER, C. M. D. Aprendizagem docente no âmbito do Pibid/Física: a visão dos bolsistas de iniciação à docência. **Revista Ensaio**. Belo Horizonte, v.17, n. 3, p. 727-748, set./dez.

2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epec/v17n3/1983-2117-epec-17-03-00727.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2017.

FARIAS, I. M. S. *et al.* **Didática e Docência: aprendendo a profissão**. Brasília, DF: Liber Livro, 2009.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em: 06 set. 2015.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 90-102, maio 2009. Disponível em: <<http://itp.ifsp.edu.br/ojs/index.php/RIFP/article/view/347>>. Acesso em: 29 out. 2015.

GAUTHIER, C.; BISSONNETTE, S.; RICHARD, M. **Ensino explícito e desempenho dos alunos**. Petrópolis: Vozes, 2014.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2013.

GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S. Triângulo didático-pedagógico: o triângulo que pode ser visto como um quadrado. **Educação nas Ciências**. Ijuí, ano 1, n. 1, p. 45-77, jan./jun. 2001.

LOPES, A. C. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1999.

MORAIS, J. S.; NASCIMENTO, F. S. C.; MAGALHÃES, N. R. S. Professoras iniciantes e práticas pedagógicas: tecendo identidades profissionais no cotidiano escolar. **Linguagens, Educação e Sociedade**. Teresina-PI, ano 21, n. 35, p. 69-101, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/LES%2035_13%20de%20dezembro%20de%202016.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2017.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educación**, Madrid, 2009. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2015.

SANTOS, V. C.; ARROIO, A. A formação de professores em comunidades de prática: o caso de um grupo de professores de química em formação inicial. **Química Nova**, v. 38, n. 1, p. 144-150, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/qn/v38n1/0100-4042-qn-38-01-0144.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2017.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2015.

SELLES, S. E.; ANDRADE, E. P.; CARMO, E. M. Saberes docentes e conhecimento escolar: Percursos de legitimação na formação inicial de professores de biologia e história. In: BARZANO, M. A.; ARAUJO, M. L. (Orgs.). **Formação de professores: Retalhos de saberes**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2011. p. 359-376.

SHULMAN, L. Knowledge and teaching: foundation of a new Reform. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 57, n. 1, p. 1-23, 1987.

SHULMAN, L. Those who understand: the knowledge growths in teaching. **Educational Researcher**, p. 4-14, fev. 1986.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

UESB. **Guia do estudante da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia**, 2013. Disponível em: <<http://www.uesb.br/graduacao/guiaodoestudante.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2015.

YASMIN, G. A.; CAMPOS, M. I.; CATANANTE, B. R. “Quero ser professora”: a construção de sentidos por meio do Pibid. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 97, n. 245, p. 31-45, jan./abr. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v97n245/2176-6681-rbeped-97-245-00031.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2017.

Recebido em: 18.07.2017

Aceito em: 01.12.2017

Saberes docentes mobilizados por dois professores que passaram por um programa de iniciação à docência

FERNANDA LAHTERMAHER OLIVEIRA

Mestranda em Educação na Universidade Federal do Rio de Janeiro
Faculdade de Educação. E-mail: felahter@gmail.com

GISELI BARRETO DA CRUZ

Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro
Faculdade de Educação. E-mail: giselicruz@ufrj.br Apoio: CAPES

RESUMO

O artigo apresenta os resultados de uma pesquisa sobre as contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, na atuação de dois professores da Educação Básica. Analisa os saberes docentes mobilizados pelos investigados no seu cotidiano escolar, compreendendo quais estratégias de ensino-aprendizagem se baseiam para ensinar e relacionando-as com suas concepções de ensino. Foi construído segundo a fundamentação teórica de Tardif (2002), que situa os saberes docentes a partir da sua origem social, entendendo que são próprios dos professores, fazendo-se necessário levar em consideração o que dizem a respeito da sua prática e a relação com o campo de atuação; Cochran-Smith & Lytle (1999) que auxiliam no entendimento do que significa formar professores no contexto da prática. Metodologicamente, optou-se por entrevistas semiestruturadas visando compreender as razões pelas quais os professores ensinam da forma que ensinam e da análise de documentos, como fotos e registros de campo do ano de 2013, fase em que os professores investigados estavam no PIBID. O estudo revela que a participação no programa proporcionou uma maior segurança em sala de aula; autonomia para buscar novos conhecimentos; estratégias de ensino-aprendizagem desenvolvidas em parceria com os alunos; pensamento crítico sobre as concepções de ensino e, deste modo, os depoimentos ratificam uma racionalidade, demonstrando que esses professores sabem as razões de suas práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Pedagogia; Didática; Formação de Professores; PIBID.

Teaching knowledge produced by two teachers who have been through a teaching insertion program

ABSTRACT

This article presents the results of a survey on the influences of PIBID, a pedagogical subproject developed at a federal university in Rio de Janeiro, with two primary school teachers. It analyzes the teachers' knowledge, mobilized by the investigated teachers in their school routine, aiming at understanding what teaching and learning strategies endorse their pedagogical choices and attitudes. In other to sustain this, we rely on the theoretical contribution of Tardif (2002), who illustrates the social relevance of such knowledge, highlighting that they belong exclusively to teachers. Further, Cochran-Smith & Lytle (1999) deepen our theoretical framework due to the fact that they clarify the meaning of teaching practice(s). Methodologically, we have opted to work with semi-structured interviews, which aimed at understanding the reasons why teachers teach in certain ways. We also relied on documents such as photos and journals (observation notes), registered in 2013, period the teachers participated of PIBID. This study reveals that the participation at PIBID had provided more reliability to teaching contexts, wiliness to provide more learning opportunities as well as fostered teachers' autonomy. It is also worth mentioning that it was noticed the teachers' constant attempt to critique (problematize) educational concepts in the light of theory. Those findings demonstrate that a rational and investigative position had been adopted as teachers are quite aware of most of their pedagogical choices and attitudes.

Keywords: Education; Teaching; Teacher Training; PIBID.

Saberes docentes movilizados por dos profesores que pasaron por un programa de iniciación a la docencia

RESUMEN

El artículo presenta los resultados de un estudio sobre las contribuciones del Programa Institucional de Bolsa de Iniciación a la Docencia (PIBID), subproyecto Pedagogía de la Universidad Federal de Río de Janeiro, en la actuación de dos profesores de Educación Básica. Se analizan los saberes docentes movilizados por los investigadores en su cotidiano escolar, comprendiendo qué estrategias de enseñanza-aprendizaje se basan para enseñar y relacionarlas con sus concepciones de enseñanza. Se construyó según la fundamentación teórica de Tardif (2002), que sitúa los saberes docentes a partir de su origen social, entendiendo que son propios de los profesores, haciéndose necesario tener en cuenta lo que dicen acerca de su práctica y la relación con el campo de actuación; Cochran-Smith y Lytle (1999), auxilian en el entendimiento de lo que significa formar profesores en el contexto de la práctica. Metodológicamente, se optó por entrevistas semiestructuradas para comprender las razones por las cuales los profesores enseñan de la forma que enseñan y del análisis de documentos, como fotos y registros de campo del año 2013, fase en que los profesores investigados estaban en el PIBID. El estudio revela que la participación en el programa proporcionó una mayor seguridad; autonomía para buscar nuevos conocimientos; estrategias de enseñanza-aprendizaje desarrolladas en asociación con los alumnos; el pensamiento crítico sobre las concepciones de enseñanza y, de este modo, los testimonios ratifican una racionalidad, demostrando que esos profesores saben las razones de sus prácticas pedagógicas.

Palabras-clave: Pedagogía; didáctica; Formación de profesores; PIBID.

Introdução

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID – é um programa que visa o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para Educação Básica. Concede bolsas aos alunos de licenciatura participantes dos projetos desenvolvidos pelas IES (Instituições de Ensino Superior) em parceria com escolas de Educação Básica da rede pública de ensino. Cabe ao projeto promover a inserção dos estudantes nos contextos das escolas possibilitando uma reflexão acerca da sua prática docente e desenvolvendo atividades pedagógicas. Cada subprojeto é dividido entre estudantes das licenciaturas, professores coordenadores que atuam nas licenciaturas e professores supervisores que atuam nas escolas públicas.

É uma iniciativa importante que, embora tenha um impacto parcial, pois não atende a toda demanda da formação inicial, tem possibilitado resultados positivos no que tange a iniciação à docência. Ao oferecer bolsas para os licenciandos atuarem no contexto das escolas públicas ao mesmo tempo em que são orientados por professores supervisores nas escolas e professores coordenadores na universidade, o programa estimula uma parceria entre as duas instituições formadoras. Essa parceria corrobora a ideia de que teoria e prática são indissociáveis e os saberes produzidos pela universidade, assim como pela escola, contribuem para uma formação teórico-prática contextualizada com as realidades locais.

O PIBID se configura como uma iniciativa de mudança nas licenciaturas no que se refere a própria visão que os futuros professores têm da sua profissão, já que encaram a realidade escolar com profundidade, elaborando materiais didáticos, acompanhando o professor e analisando seu planejamento, conforme apontam as pesquisas e avaliações na área (GATTI, 2013).

O artigo apresenta os resultados de uma pesquisa sobre as contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, na atuação de dois professores da Educação Básica. Para isso, são analisados os saberes docentes que mobilizam com mais recorrência no cotidiano escolar, suas estratégias de ensino-aprendizagem, concepções de ensino e os primeiros conflitos na docência em diferentes realidades de ensino. Objetivou-se compreender quais são os saberes docentes que os professores investigados mobilizam cotidianamente nas salas de aula e para atender à essas questões foram realizadas entrevistas semiestruturadas, análise de documentos, imagens e planos de aula do ano de 2013, para uma posterior análise de conteúdo.

O PIBID UFRJ Pedagogia

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID – foi criado pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES) no ano de 2007. As instituições de ensino superior puderam apresentar projetos de iniciação à docência e, em 2009, foi publicada a portaria 122 que define o PIBID no âmbito da CAPES, possibilitando a divulgação de novo edital que apresentou propostas das instituições de ensino superior. Em 2010, o edital se expandiu tornando possível a entrada de instituições do ensino superior municipais e comunitárias.

O Edital 11/2012 expôs os marcos legais do PIBID, pois desde 2010 o Programa passou a ser alvo de investimento regulamentar, de modo a afirmá-lo como uma política pública em educação para a formação de professores, garantindo a sua continuidade. Em 2009

o projeto constava com 3.088 bolsistas e 43 instituições federais do ensino superior. Já em 2014, alcançou a marca de 90.254 bolsistas distribuídos em 855 *campis* e 284 instituições formadoras públicas e privadas, o que evidencia o seu alto grau de investimento.

A alta adesão das instituições, o interesse por parte dos estudantes e o reconhecimento social fez crescer o número de pesquisas, artigos e editais do PIBID. No final de 2014 a Fundação Carlos Chagas publicou um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, focalizando os 90 mil bolsistas e cinco mil escolas da educação básica, além das 284 instituições do ensino superior. Esta investigação está relacionada à série Textos FCC (instituição sem fins lucrativos dedicada à avaliação de competências cognitivas e profissionais e à pesquisa na área de educação), que tem como objetivo disseminar dados e achados dos estudos realizados no âmbito da Superintendência de Educação e Pesquisa da Fundação Carlos Chagas e trabalhos contemplados por prêmios conferidos pela instituição.

A pesquisa revela as potencialidades do programa não só no que se refere à concessão de bolsas aos estudantes de licenciaturas, como professores supervisores e coordenadores, mas as contribuições do PIBID para a formação significativa de professores. Ainda aponta em seu levantamento de estudos e dados que muitas pesquisas foram realizadas, sobretudo no ano de 2012, ressaltando que são estudos de caráter local e com foco qualitativo, revelando os aspectos positivos do programa, ações e movimentos das instituições e dos sujeitos na direção de uma formação qualificada.

No âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, a Universidade Federal do Rio de Janeiro atendeu a chamada pública de Dezembro de 2007, apresentada conjuntamente pelos Ministério da Educação – MEC, Fundação Coordenação de

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, que fomentavam a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior e tinham como objetivo preparar a formação de docentes em nível superior, em cursos de licenciatura presencial plena, para atuar na educação básica pública.

Neste primeiro edital, que teve duração entre março de 2009 a agosto de 2011, o projeto era composto pelas licenciaturas de ciências biológicas, física, matemática, química e história. Devido à boa avaliação por parte dos participantes, a UFRJ aderiu ao novo edital de N°001/2011/CAPES, ampliando o número de cursos e acrescentando o *campus* da UFRJ Macaé e a participação de alunos do CEDERJ/UAB.

A pedagogia é inserida como subprojeto conforme edital nº 11/2012, tendo duração de julho de 2011 a junho de 2013. Foi através da ampliação deste edital, em 2012, que o subprojeto deu início as suas atividades, tendo como foco os anos iniciais do Ensino Fundamental. No edital seguinte, de 2013, foi também incorporada a área de educação infantil. Deste modo, o PIBID UFRJ Pedagogia passou a ter duas coordenadoras de área com dois grupos diferenciados de bolsistas, escolas e professores supervisores.

O primeiro projeto contou com a parceria do CAP UFRJ, colégio de aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, e coube aos estudantes acompanhar, subsidiar e refletir sobre o trabalho desenvolvido nesta escola. Iniciou com uma professora coordenadora, uma professora supervisora e cinco estudantes. As reuniões semanais do grupo ocorriam, majoritariamente, na Faculdade de Educação e havia mais um encontro na escola onde os estudantes realizavam a observação participante.

Por meio dos editais, a configuração do subprojeto Pedagogia se modificou possibilitando o acesso a novos estudantes e

professores supervisores, garantindo, desta maneira, um desenvolvimento com mais qualidade à formação de professores. Dois participantes do primeiro grupo dos anos iniciais atualmente atuam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, em escolas públicas e privadas, e foram escolhidos por já terem completado a sua formação inicial e agora mobilizarem estratégias de ensino-aprendizagem em sala de aula.

Aspectos teóricos e metodológicos

É adotado como referencial teórico Tardif (2002), que situa os saberes docentes a partir da origem social dos saberes, entendendo que são próprios dos professores, fazendo-se necessário levar em consideração o que dizem a respeito da sua prática e a relação com o campo de atuação; e Cochran-Smith & Lytle (1999), que auxiliam no entendimento do que significa formar professores no contexto da prática.

Tardif nos ajuda a entender que o saber do professor não se separa das outras dimensões do ensino, nem como do trabalho que realiza diariamente. O saber é inserido em um sentido mais amplo da profissão docente, que também está situada em um contexto histórico e social. Segundo Tardif (2002, p.11) “o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer”. Deste modo, falar em saber dos professores é legitimar um saber que é próprio deles, que está relacionado com a sua identidade, trajetória de vida e experiências pessoais e profissionais.

Para o autor podemos denominar este saber como social, já que é compartilhado por um grupo de professores que, apesar de possuírem a mesma categoria profissional, tem trajetórias de formação e atuação diferentes. Além disso, os produtos dos seus sa-

beres são coletivamente discutidos e definidos, como currículos, planos de ensino, o que deve ser ensinado, etc. De modo que a legitimação também é social e se distancia de afirmações unicamente cognitivas ou epistemológicas.

O professor trabalha com práticas sociais já que ensina a sujeitos que estão inseridos em um contexto político e que, portanto, atuam diretamente nele, sendo influenciados e influenciando o mundo a sua volta, o que revela que o saber não é algo estático, está em constante mudança e adaptação. É possível perceber que a própria importância que é dada a determinados saberes é diferente de outros em determinados momentos históricos.

Tardif (2002) afirma:

noutras palavras, a Pedagogia, a Didática, a Aprendizagem e o Ensino são construções sociais cujos conteúdos, formas e modalidades dependem intimamente da história de uma sociedade, de sua cultura legítima e de suas culturas (técnicas, humanistas, científicas, populares, etc.), de seus poderes e contrapoderes, das hierarquias que predominam na educação formal e informal, etc. (TARDIF, 2002. p.14).

Deste modo, o saber dos professores é sempre situado, pois está em constante relação com os sujeitos, sejam os alunos, diretores, pais, de uma instituição de ensino e em uma relação de trabalho que exige tarefas complexas, tendo em vista que ensinar depende de uma série de artifícios. Também exige tempo, pois o saber do professor irá se modificar ao longo da sua carreira, suas experiências e vivências de modo que a cada mudança (seja de escola, turma, bairro) haja novos aprendizados.

No entendimento que o saber do professor é próprio, mas ao mesmo tempo social, temporal e situado faz-se necessário pontuar

que esse conhecimento advém da sua prática de ensino. Assim, os saberes são mobilizados a partir da, na e para a prática, como apontam as autoras Cochran-Smith & Lytle (1999).

Segundo essas autoras, é através da ação docente que de fato é possível perceber como manifestam seus conhecimentos. É possível inferir que o conhecimento para a prática é aquele que ocorre no contexto das instituições formais de ensino, ou seja, é o “conhecimento formal”, como as teorias gerais e pesquisas na área da educação. Nesta perspectiva, esses conhecimentos servirão como base para os saberes docentes.

O conhecimento na prática é o conhecimento em ação, o que os professores sabem e refletem no contexto da prática, mas que ocorre no momento em que é expressado ou articulado os seus saberes docentes. Nesse sentido, o conhecimento é entendido como situado e incerto, pois acontece por meio das particularidades cotidianas da sala de aula.

O conhecimento da prática é construído no contexto do uso e intimamente ligado ao sujeito e é também um processo de teorização sobre a prática. Deste modo, moldam os conceitos e situações que os professores utilizam nas ações diárias para ensinar, ou seja, nesta perspectiva os professores têm papel central na criação de novas teorias e percepções sobre o ato de ensino na medida em que estão inseridos no contexto educativo.

Na perspectiva de Tardif (2002), os saberes docentes são constituídos por meio de uma pluralidade e heterogeneidade de saberes, de modo que o saber da experiência ganha importância na medida em que a ação vivenciada na prática coloca em evidência o saber-fazer dos professores. Apresentam características dos saberes profissionais, segundo a “epistemologia da prática profissional dos professores” que indica o estudo dos conjuntos de tarefas e ações desempenhadas pelos docentes.

Tipologicamente o autor define os saberes docentes em quatro classificações, são elas: saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); os saberes disciplinares; os saberes curriculares; os saberes experienciais.

Os saberes da formação profissional, também conhecido como das ciências da educação e da ideologia pedagógica, pode ser entendido como a transmissão pelas instituições de formação de professores (universidades e escolas normais). Nessa perspectiva, “os conhecimentos se transformam em saberes destinados à formação científica erudita dos professores, e, caso sejam incorporados a prática docente, esta pode transformar-se em prática científica, em tecnologia da aprendizagem, por exemplo” (TARDIF, 2002, p. 37).

Os saberes disciplinares também são produzidos pelas ciências da educação e saberes pedagógicos. São selecionados pelas instituições universitárias e também são constitutivos da formação inicial e continuada, pois são a base dos conhecimentos oferecidos nas disciplinas da universidade. Segundo Tardif (2002, p. 38), “são saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos”.

Já os saberes curriculares são aqueles que se incorporam aos discursos, conteúdos, objetivos e métodos de ensino, nos quais as instituições escolares apresentam programas e categorizam seus saberes sociais, de modo que os definam e selecionem de acordo com uma formação erudita.

Os saberes experienciais *são desenvolvidos a partir da vivência dos próprios professores no seu trabalho cotidiano. Ocorre no exercício da prática profissional e é no contexto da prática que os professores conse-*

guem perceber seus saberes e por ela validarem, incorporando situações de docência individuais e coletivas. Tardif (2002) define como habitus a forma como os professores incorporam habilidades à experiência do saber-fazer e saber-ser.

Tais saberes se originam da prática cotidiana da profissão e são por ela validados. São adquiridos através da experiência profissional e constituem os fundamentos da sua competência. Segundo o autor, é através deste saber que os professores julgam a sua formação anterior, os programas escolares, métodos de ensino, etc.

A partir desse contexto algumas questões emergem, como: Que tipo de saber professores que vivenciaram o PIBID mobilizam com mais recorrência em sua prática docente? Quais as concepções e estratégias de ensino que esses professores defendem para ensinar? Para respondê-las foram realizadas entrevistas semiestruturadas, análise de documentos, imagens e planos de aula, para uma posterior análise de conteúdo. Os dados se referem tanto ao período de participação dos sujeitos no PIBID no ano de 2013, quanto ao posterior a este em que começam a carreira docente.

Tendo em vista que o PIBID Pedagogia contemplado iniciou em 2013 e durante o desenvolvimento da pesquisa dois licenciandos do grupo se graduaram e exercem a docência profissionalmente, a pesquisa abarca 100% dos casos elegíveis para análise. A investigação contempla os possíveis egressos, proporcionando possibilidades exequíveis de análise para o entendimento dos saberes docentes que estes professores mobilizam com mais recorrência em sala de aula.

Os dados são apresentados por meio dos relatos desses dois professores, João e Thamara¹, trazendo sua visão enquanto inte-

¹ Os nomes dos professores foram trocados e suas falas apresentam a codificação da primeira letra do nome fictício mais a indicação do material e a ordem.

grantes de um projeto PIBID, suas argumentações referentes às práticas em sala de aula e a entrada na escola. A visão de saber aqui proposta é conhecida como “saber da atividade discursiva” (TARDIF, 2002, p. 196) e é desenvolvida por meio da argumentação e operações discursivas e linguísticas, sejam lógicas, retóricas, dialéticas, empíricas. Nesta concepção, o saber não se reduz a uma representação subjetiva, compreende-se o saber como construção coletiva que advém de discussões e trocas entre os seres sociais.

Nessa perspectiva não basta saber-fazer alguma coisa, é preciso que o professor saiba por que faz as coisas dessa forma. A noção de saber precisa estar acompanhada a uma ideia de exigência da racionalidade, como afirma:

“exigência de racionalidade” fornece uma pista muito interessante para as pesquisas sobre os saberes dos professores, pois ela permite restringir nosso campo de estudo aos discursos e às ações cujos locutores, os atores, são capazes de apresentar uma ordem qualquer de razões para justificá-los (TARDIF, 2002, p.198).

Neste trabalho nos deteremos somente na análise da racionalidade discursiva dos investigados. Acredita-se que ao evidenciar a racionalidade dos professores através dos seus discursos reflexivos, onde se coloquem a disposição para pensar, falar, retomar as ideias, é possível reconhecer seus saberes, tornando possível a constituição de um repertório de conhecimentos para o ensino, pois eles sabem por que os dizem e o que fazem. Três características se destacam na ação pedagógica atual desses dois professores: uma visão crítica sobre as concepções de ensino; a importância de escutar os alunos; e autonomia pedagógica.

João, Thamara e o ambiente profissional

A história dos dois professores foi marcada pela dúvida quanto à escolha pela carreira docente, tendo em vista que se questionavam sobre as dificuldades da profissão, mas também por um sentimento esperançoso de mudança. Oriundos de escolas públicas do Rio de Janeiro, enfrentaram dificuldades nos primeiros anos como discentes. Thamara relata que por um momento chegou a pensar em abandonar a escola durante o ensino fundamental e João questionava as estratégias de ensino-aprendizagem da sua instituição, ainda que sem entender ao certo o porquê. Mais tarde, os dois optaram pelo curso de Pedagogia na Universidade Federal do Rio de Janeiro e atribuem muito da sua prática docente a passagem pelo PIBID.

Atualmente, Thamara atua como professora de educação infantil em duas escolas do Rio de Janeiro, sendo uma o CIEP – Centro Integrado de Educação Pública – que desenvolve uma pedagogia baseada em princípios de Maria Montessori e no período vespertino no EDI – Espaço de Desenvolvimento Infantil. Primeiramente, ingressou no espaço de desenvolvimento infantil, um projeto da Prefeitura do Rio de Janeiro que destina o espaço somente para crianças, do berçário à pré-escola, com poucas turmas e alunos. Enquanto no CIEP, onde entrou posteriormente, atua como professora da pré-escola e aparenta estar mais satisfeita. Sobre a instituição ela diz:

lá tem uma proposta Montessoriana que se encaminha, ao passo bem lento, mas você vê uma direção mais estruturada, com mais conhecimento e isso motiva um pouco mais o corpo docente a entrar, pensar, planejar propostas do que só cruzar os braços e aceitar o que vem pronto. (Thamara)

No que se refere à sua rotina, Thamara relata que começa bem cedo quando vai ao CIEP, onde atua de oito da manhã à meio

dia. Conta que durante o dia faz uma roda com as crianças, possibilitando que proponham atividades e, a partir dessa proposta, a rotina é estabelecida. Ao elaborar as atividades para a turma, pensa em estratégias que sejam vinculadas à concepção proposta por Maria Montessori.

Com relação ao EDI, a professora faz críticas devido à pouca reflexão por parte dos seus pares quanto a concepção pedagógica da escola, alertando que não há uma preocupação com o protagonismo e participação das crianças, como no relato:

é só um horário a ser cumprido que a criança segue, ela entra as sete e meia da manhã e sai as cinco da tarde. Poucas propostas de desenvolvimento mesmo são feitas, só de cuidar e alimentar. Isso foi chocante para mim. É nos intervalos de tempo, que são bem corridos da agenda deles, que eu tentava planejar atividades. (Thamara)

A professora destaca a dificuldade que enfrenta para planejar, propor e discutir projetos na instituição. Afirmar que ainda não se sente satisfeita porque não consegue interagir com os demais professores (em ambas as escolas). Thamara conta que parte dos seus pares “acha que as coisas são assim e não é possível mudar”, logo, ela não se sente confortável para confrontá-los.

João é professor do ensino fundamental em uma escola privada no município do Rio de Janeiro e a escola em que atua também segue o método Montessoriano. Diferentemente do relato de Thamara, o professor foi muito bem acolhido pelos pares. A proposta da escola é diferenciada, pois não existe séries e os alunos são divididos em agrupamentos, deste modo, ele leciona no primeiro, segundo e terceiro ano. Por isso, uma das funções do professor é a alfabetização, o que faz com que recorde dos aprendizados do PIBID.

Outra característica dessa escola é que João não é o único professor da turma, pois divide o trabalho com outros docentes

fixos, além dos extras que ministram as aulas de: educação física, língua estrangeira e artes. O trabalho é pensado coletivamente, de modo que haja uma boa troca entre todos. Sobre essa troca ele afirma:

a gente tem uma boa troca, dialogamos para identificar as melhores maneiras de conseguir realizar aquilo, um ajudando o outro para que consiga fazer aquele trabalho e que sozinho seria complicado ou que não teria a mesma qualidade. Temos reuniões pedagógicas entre os professores e a direção da escola, sempre estudando novos assuntos e revendo a literatura montessoriana. Enfim, trocando experiências. A gente também conversa sobre o dia-a-dia do trabalho e sempre que surge alguma oportunidade. (João).

Ele busca construir sua prática docente por meio de muita empatia e respeito, características que considera fundamentais para o ensino. João afirma estar satisfeito com a escola e com o seu ensino.

Os relatos iniciais sobre a passagem pela educação básica, a escolha profissional, suas motivações e o início na profissão evidenciam como a vivência de cada professor foi marcada por tais escolhas, vivências, pelas experiências significativas ao longo da sua trajetória escolar, pelos diferenciais do PIBID na formação desses docentes e pelos significados de aprender e ensinar que explicam com muita propriedade.

Portanto, os saberes docentes são analisados diante deste cenário, posto que ambos reconhecem a importância do projeto, tem aspectos na sua trajetória de vida semelhantes, porém apresentam inserções muito distintas, então, questiona-se de que forma o PIBID contribuiu para a aprendizagem da docência.

As contribuições do PIBID na docência de dois professores da escola básica

O PIBID Pedagogia do qual os sujeitos investigados participaram, se caracteriza como um projeto que visa à inserção do estudante em um contexto profissional e, neste caso, no primeiro ano do ensino fundamental, pois o projeto tem como foco a alfabetização. Essa parceria entre escola e universidade facilita que o estudante conheça a realidade que irá enfrentar, contextualizando seus saberes docentes, criticando o contexto escolar e vivenciando dilemas reais do cotidiano docente.

Não é um projeto de pesquisa, porém se inspira nos estudos etnográficos para realizar suas atividades e estratégias como os diários de campo, registros etnográficos, observação participante são utilizadas para favorecer essa imersão.

Como mencionado, os dois professores sinalizam aspectos parecidos ao longo da sua trajetória no que se refere a escolha pelo magistério e as dúvidas que antecederam o ingresso no PIBID, e as razões pelas quais ficaram no curso, mas, principalmente, aproximam-se quando justificam as suas ações em sala de aula.

Como parte do método Montessoriano, mas também, como estratégia de ensino-aprendizagem desenvolvida e valorizada pelos professores, ambos citam nas entrevistas a importância de escutar os alunos no momento de preparação, planejamento e desenvolvimento dos seus planos de aula. Possuem dificuldade ao explicar com certeza e exatidão as suas ações diárias, pois demonstram que elas variam de acordo com as necessidades dos alunos e os combinados que costumam fazer.

João explica que as suas práticas de ensino são desenvolvidas numa perspectiva humanista da educação, com amor, atenção e

tratando cada criança de maneira respeitosa de forma individualizada, assim é possível ajudar no aprendizado. Ele diz:

tento identificar a linguagem que seja mais familiar aquela pessoa e identificar qual o nível de conhecimento que ela está, e o que ela precisa trabalhar mais, o que ela tem de talentos, conhecimentos, habilidades que eu possa aproveitar e incentivá-la naquilo, e também para ela se apropriar de outros conhecimentos, de outros saberes. (João)

Para ele planejar uma aula é pensar as potencialidades de cada aluno, preservando sempre a autonomia de cada um. Na escola, eles têm a liberdade de pegar materiais nas estantes, observar, analisar, fazer pesquisas e é a partir dali que o conhecimento será estimulado, já que o aluno poderá fazer suas próprias inferências sobre os objetos, tirar dúvidas e pesquisar sobre as suas curiosidades.

Essa estratégia revela o quanto Thamara e João compreendem o seu trabalho. Como aponta Tardif (2002) a respeito dos saberes docentes serem sobre seres humanos, e, por consequência, os seus saberes carregarem marcas profundas do ser humano. Quando professores reconhecem a importância do ato de ensinar àqueles que aprendem percebem a dupla transitividade que está implícita neste processo

Thamara também revela os diversos momentos em que senta em roda com os alunos e pergunta o que desejam fazer. Considera essencial explorar todos os espaços da escola e, além disso, dispõe de um horário livre de modo que as crianças possam fazer o que quiserem.

Na escola Montessorina isso já ocorre no momento em que vão às estantes escolher brinquedos livremente, como conta nesse momento:

a atividade é planejada sempre junto com alguma proposta de um projeto e, como é uma escola Montessoriana, também se reserva um tempo

para que eles peguem as atividades que estão expostas nas prateleiras e que são da altura deles e assim eles podem fazer. Então, as atividades que são jogos, eles pegam, fazem as atividades, colocam na prateleira de novo e se agora querem desenhar eles pegam o papel, desenham, e então eles ficam em torno de uma hora e meia fazendo essas atividades de livre escolha. (Thamara, grifo nosso)

Quando indagada sobre o que faz de mais importante para ensinar, Thamara conta que aproveitar os espaços da escola e escutar os alunos são duas estratégias que não abre mão, como diz nesta passagem:

*eu acho que é essa proposta também de ir para fora de sala e de muita escuta deles. Eles chegam e falam: “Vamos lá para fora”. **E por que a gente acha que este é um espaço onde eles vão aprender**, não é só dentro da sala, é ir para fora, pegar uma corda, uma bola, um bambolê, esquematizar um circuito e deixar eles livres muitas vezes tem mais significado do que deixar eles sentados. Eu acho que eu escuto muito eles, se a gente está pensando uma proposta e eu estou colocando uma, mas simplesmente vejo a empolgação deles em ir para fora de sala ou para os outros ambientes, eu estou sempre aberta para isso, em pensar uma proposta que a gente ia fazer dentro de sala, fora de sala. Ambos os ambientes, tanto o CIEP quanto o EDI eles têm um espaço aberto enorme que a gente pode aproveitar, então eu tenho aproveitado isso a meu favor e ir para fora de sala. (ibidem, grifo nosso).*

Thamara justifica a ocupação de outros espaços porque entende que neles as crianças também vão aprender, às vezes, até mais do que dentro de sala de aula. Explica que por mais que os alunos tenham tempo livre e explorem os brinquedos de forma espontânea, as atividades estão relacionadas a um projeto de trabalho, e, portanto, têm uma razão para acontecer naquele momento e daquela forma.

João orienta sua argumentação através de uma racionalidade filosófica e política que vai ao encontro do método proposto pela

Montessori, mas que, além disso, faz parte de valores que acredita enquanto ser humano. Suas falas são permeadas por uma emoção ao narrar as experiências que vive na escola e o quanto se aproximar dos alunos é fundamental. Essa sensibilidade, como aponta Tardif (2002), “exige do professor um investimento contínuo e a longuíssimo prazo, assim como a disposição de estar constantemente revisando o repertório de saberes adquiridos por meio da experiência” (TARDIF, 2002, p.267).

No que tange ao conhecimento que adquiriram sobre as suas próprias práticas docentes e conseqüentemente sobre si, Thamara e João apontam que se sentem seguros e confiantes para ensinar. As experiências que vivenciaram ao longo da sua vida e da formação universitária contribuiriam significativamente para que hoje tenham autonomia para buscar novos conhecimentos.

Sinalizam que se sentem mais confiantes em sala de aula, mais à vontade para buscar novas fontes de informação e que por isso não têm tanto medo de errar, sabem por onde devem caminhar e que nem sempre vão encontrar colegas de profissão que pensam como eles. Thamara evidencia esse pensamento quando diz:

eu vejo muitas meninas que acabaram de ingressar também e que ficam meio perdidas no que fazer e acabam retornando ao que aprenderam quando eram crianças, na fase escolar, e reproduzindo essa cartilha do a,b,c e eu fico pensando que eu tenho autonomia de ir lá e pesquisar, de fazer diferente e sem medo de errar. Eu penso quais são os objetivos que eu quero alcançar com isso, qual é a proposta que eu vou encaminhar, qual é o meu plano se não der certo, se aquela criança não está conseguindo, quais desafios eu vou propor para que ela alcance, para que ela se desenvolva mais. (Thamara)

João também reconhece em si uma segurança muito maior para ensinar. Ele comenta que quando chegou ainda se sentia como um membro do PIBID, pois identificava muitas semelhanças nas

práticas que vivenciou no projeto com o que estava acontecendo na escola, mas foi através da troca com os seus pares de trabalho que desenvolveu outros conhecimentos sobre os alunos, planos de aula e projetos. Fala da autonomia que desenvolveu ao comentar a liberdade em que tem para conversar, planejar e organizar suas atividades em conjunto com os outros professores, como afirma:

a gente dialoga para identificar as melhores maneiras de conseguir realizar aquilo, um ajudando o outro para que consiga fazer aquele trabalho e que sozinho seria complicado ou que não teria a mesma qualidade. A gente tem reuniões pedagógicas entre os professores e a direção da escola, sempre estudando novos assuntos e revendo a literatura Montessoriana. Enfim, trocando experiências. A gente também conversa sobre o dia-a-dia do trabalho e sempre que surge alguma oportunidade, antes da aula, depois da aula, no recreio das crianças, que a gente fica junto, inclusive, mas que dá para conversar sobre determinada criança que as vezes precisa de ajuda em alguma coisa, está melhor nisso, precisa avançar naquilo, está se comportando do jeito tal, aí a gente bola estratégias juntos para melhorar uma situação, para resolver algo. (João)

É possível perceber por meio das falas como os saberes docentes são personalizados e situados, como define Tardif (2002). O autor argumenta que os saberes não podem ser reduzidos a aspectos cognitivos e do pensamento dos professores, tendo em vista que é um ator social, envolvido em sua história de vida, com emoções, poderes e sentimentos.

Um dos fatores que proporcionou uma reflexão consistente na mobilização dos saberes profissionais desses dois professores foi a sua passagem pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, pois ambos afirmam que ter feito parte desse projeto contribuiu de maneira significativa nas suas concepções e práticas de ensino. Ao relatar sua experiência no PIBID, João afirma que:

o PIBID era um sonho para mim. (...). Eu poder fazer a faculdade e ter um auxílio de orientação e financeiro para poder me empenhar na atividade de prática ensino. Começar numa escola como aprendiz, observando o dia-a-dia em sala de aula, vendo um profissional experiente atuando, e depois dialogar com ele, interagir com as crianças, ter essa aproximação, ainda mais eu que não vinha de um ambiente com crianças. Então, esse contato para mim era necessário. Desenvolver isso para conhecer melhor as crianças, saber como chegar, desenvolver uma linguagem adequada a compreensão. (João)

João disserta que a contribuição financeira foi de grande ajuda e reforça a necessidade de aproximação entre escola e universidade, já que coloca o estudante em uma posição de ter de refletir sobre o desenvolvimento infantil, uma linguagem e comportamento próprios a essa idade, mas também ressalta como o programa contribuiu para a mobilização de saberes:

o PIBID me proporcionou uma aprendizagem em múltiplos sentidos. Tem toda uma reflexão após o que você vivencia em sala de aula, com a professora que atuou ali, que fez aquela aula, planejou e executou, e, com a orientadora da faculdade, todas coletivamente fazendo uma troca de experiências, de saberes docentes e revelando assim os porquês das escolhas feitas. Eu planejei isso por causa disso e disso, eu preparei essa atividade para dar continuidade a tal coisa, isso é muito rico, é extremamente diferente do que você vê na prática do estágio obrigatório, onde a professora regente não pode te dar essa atenção não existe um tempo e um espaço para isso. (João)

João atua em uma escola que valoriza muito a autonomia dos alunos e comenta com segurança sobre a concepção de ensino da escola, sobre a necessidade de escutar os alunos, a boa relação que estabeleceu com eles e como se sente preparado para ensinar. Atribui boa parcela do que aprendeu no PIBID à sua prática docente atual, quando diz:

a gente estudou sobre o estudo etnográfico que foi fundamental para esse sistema Montessoriano que eu faço parte atualmente (...). As semelhanças

do que a Montessori fala sobre a observação da criança, porque como você vai proporcionar uma aprendizagem para alguém que você não sabe como é, que tipos de conhecimento possui, etc. Então, você precisa ter um bom espírito observador, analisar as informações e saber o que fazer, como tratá-las para desenvolver práticas mais satisfatórias para aprendizagem daquela pessoa (João).

Thamara, ao falar sobre sua experiência no PIBID, relata que o projeto complementou o conhecimento desenvolvido nas disciplinas da universidade e também aponta que a aproximação entre escola e universidade favoreceu uma melhor compreensão da realidade escolar, como no trecho a seguir:

desde que nos inserimos como bolsistas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID UFRJ Pedagogia), percebemos, assim como os demais acadêmicos bolsistas, que fazer parte do Programa solidifica os estudos realizados nas disciplinas do curso de Pedagogia (Thamara. TR1).

Ela reforça esta ideia quando diz:

a forma como o PIBID é pensado, não sei se os demais pibids fazem da forma que nós fazemos, mas, de ir a campo, registrar, de analisar, propor atividades, pensar, refazer, de montar jogos onde as crianças possam aprender brincando, toda essa proposta me fez ser mais segura e refletir sobre tudo isso na minha prática. Eu não chego em sala de aula pensando no que vou fazer, como eu vou fazer, como eu vou avaliar meus alunos porque tudo isso eu já tenho uma bagagem por trás e se eu não sei, eu sei aonde procurar também. Eu sei o caminho que eu faço para procurar, aonde recolher essas informações e, de certa forma, o pibid também me traz uma autonomia de buscar o que a gente não sabe, o que a gente não entende ainda, de pensar propostas para tal criança, para tal idade. Então, o PIBID me deixou mais autônoma, de chegar na escola e não ficar perdida. Embora uma escola trabalhe diferente da outra você consegue facilmente se situar e se colocar naquela situação porque você tem uma bagagem de sala de aula, de prática também (Thamara grifo nosso).

Thamara atribui muito do que faz para ensinar a sua participação no Projeto de Iniciação à Docência que fez parte durante a graduação. O PIBID contribuiu para que se sentisse mais segura, com mais autonomia e vontade para buscar novos conhecimentos, porém, como não tem como quem compartilhar, prefere fechar a porta da sala de aula e fazer como sabe. Apesar disso, a professora relata que está aberta ao diálogo, a ouvir novas propostas e estudar outros temas. Assume que para esse início na profissão é fundamental “ir com calma”.

As estratégias e ações cotidianas do contexto do trabalho desses professores aparecem de modo a revelar seus saberes e compondo um repertório próprio de conhecimentos profissionais. Percebe-se através de suas falas que os professores são atores que possuem seus próprios saber-fazer. (GIDDEND, 1987 *apud* TARDIF, 2002).

O relato dos professores demonstra uma reflexão acerca das concepções de ensino de ambos. As suas compreensões sobre as práticas pedagógicas são mobilizadas por um discurso que é permeado de saberes docentes, indicando o que deve ser ensinado. As vivências de ambos revelam que, enquanto estudantes, passaram por escolas que marcaram a sua trajetória e certamente influenciaram as suas práticas enquanto professores.

Essas características são resultados do trabalho docente, que envolve interações humanas e que se dá num contexto ativo de trabalho. Revelam como o conhecimento da prática, proposto por Cochran-Smith & Lytle (1999) é fundamental para a produção do conhecimento, levando em consideração que o sujeito não se separa daquilo que visa conhecer. A ideia do conhecimento da prática é que, através da investigação, os professores ao longo de sua vida profissional problematizam seu próprio conhecimento, bem como

o conhecimento e a prática de outros, assim se colocando em uma relação diferente com os saberes docentes.

Por conseguinte, revela o papel central que os professores têm na geração de conhecimento sobre a sua prática. Na medida em que sabem as razões de ensinar, produzem saberes docentes que servem de repertório para ser compartilhado com seus pares e revisto ao longo da sua trajetória profissional.

A contribuição do PIBID para a formação desses sujeitos deixa de ser uma suposição e passa a ser uma afirmação tendo em vista que ambos os recém professores revelam em seus saberes e fazeres aspectos estimulados em sua participação no referido programa. Quanto a isso destaca-se o repertório de conhecimento construído por meio das atividades de ensino, encontros de reflexão e elaboração de materiais com o grupo, preparação e construção de trabalhos científicos.

Ambos os investigados afirmam que a reflexão atenta e curiosa sobre o fazer docente desenvolvida no PIBID favoreceu com que conhecessem o caminho para ensinar, mas reconhecendo a sua incompletude e sabendo onde procurar formas de complementá-lo. Assim, percebem a autonomia pedagógica que conquistaram. Tamara e João relatam que hoje se sentem mais seguros na escola, tentam ao máximo ouvir os alunos, realizando atividades que vão ao encontro dos seus interesses. Apresentam uma visão crítica sobre as concepções de ensino e as estratégias que devem escolher em sala de aula.

Posto isso, é possível concluir que o PIBID contribuiu para uma formação diferenciada, onde a universidade se aproxima da escola, favorecendo uma associação direta entre teoria e prática. Estabelece uma relação entre o como ensinar e o que ensinar, possibilita a criação de materiais didáticos, a participação em eventos,

possibilitando um processo investigativo da e na formação docente. A prática dos atuais professores vem demonstrando que o PIBID UFRJ Pedagogia se configura como um diferencial na formação e atuação deles, mas, além disso, que contribui para pensar um outro modelo de formação docente, que une universidade e escola, prática e teoria, pesquisa e iniciação à docência.

Conclusões

Os resultados apresentados demonstram que as motivações de cunho familiar assim como a trajetória universitária compõem de maneira indispensável as práticas que orientam João e Thamara a serem os professores que são hoje. São elementos importantes que fazem parte da sua identidade e são representativos no que se refere à escolha pelo magistério.

A pesquisa também indicou que os professores apresentam um repertório próprio de conhecimentos profissionais docentes, revelados através das suas falas sobre as suas ações diárias e as razões pelas quais ensinam da forma que ensinam. Os seus saberes são oriundos, como afirma Tardif (2002), da experiência profissional, curricular, dos saberes experienciais e disciplinares, formando um amálgama.

Ambos sinalizam aspectos muito parecidos quanto a sua prática docente, no que se refere as concepções de ensino que possuem, a necessidade de ouvir os alunos e a importância da autonomia pedagógica. Essas características situam os saberes docentes enquanto temporais, pois são adquiridos ao longo do tempo, plurais, pois apresentam diversas fontes, heterogêneos, já que não apresentam um repertório único e um processo humanizado, tendo em vista que se trata de seres humanos. Essas características

foram definidas a partir das entrevistas realizadas com os investigados e demonstram que os professores sabem as razões pelas quais ensinam desta forma e não de outra, apresentando sólidos argumentos, uma justificativa coerente com as estratégias já utilizadas por ambos durante o projeto PIBID no ano de 2013.

Conclui-se que o PIBID contribuiu para a formação e atuação desses sujeitos, fornecendo experiências, materiais, situações de ensino que possibilitaram uma vivência em sala de aula, uma reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem e também enquanto professores pesquisadores de modo que hoje são professores que sabem as razões de suas práticas.

Durante o ano de 2013 foram realizadas diversas atividades que possibilitaram que eles refletissem sobre aspectos apresentados nas suas práticas atuais, corroborados pelas suas falas. Apesar disso, verificou-se certa estranheza quanto a ausência de tensões, conflitos e dúvidas no que se refere às suas concepções e práticas de ensino. Durante as entrevistas estas apareceram somente quanto à inserção profissional, o que levou a indagação se realmente não há conflitos com relação à sua prática docente. Tal questionamento se revelou com uma possibilidade de estudo futuro sobre a contribuição da formação através do PIBID com vista a inserção profissional.

Por fim, entende-se que a pesquisa contribuiu para compreender como o PIBID auxiliou a mobilização de saberes por esses dois professores, a sua concepção crítica e humanizada sobre a educação, como apoiam-se nos conhecimentos adquiridos na universidade para ensinar, mas, além disso, demonstra como o programa vem se configurando como um aliado potente na formação de professores.

Essa formação deve seguir sendo analisada e discutida nos cursos de formação, sendo repensada, na sua esfera curricular e di-

dática, ganha um aliado que, como já dito, ainda não alcança a todos, apresenta uma série de questões, porém vem demonstrando ser fundamental no que se refere a unir prática e teoria, escola e universidade, escola e pesquisa, entre outros fatores fundamentais para iniciação à docência.

Referências

COCHRAN-SMITH, M., & LYTLE, S. L. Relationships of Knowledge and Practice: teacher learning in communities. **Review of Research in Education**. USA, 24, 1999, p. 249–305.

COCHRAN-SMITH, M. A tale of two teachers: Learning to Teach Over Time. **Kappa Delta Record**, 48(3), 2002.

FCC. **Textos FCC: Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. V. 41, 2014.

GATTI, B. A formação continuada de professores: a questão psicossocial. *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, p. 191-204, jul, 2003.

GATTI, B. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n 100, p. 33-46, dez. 2013.

PESSOA, T. Iniciação à docência e a pesquisa: uma via de mão dupla. **Jornada Acadêmica do Colégio de Aplicação**, 2013. Rio de Janeiro.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

Recebido em: 06.06.2017

Aceito em: 12.01.2018

Instruções para o envio de trabalhos Normas para colaborações

1. **Linguagens, Educação e Sociedade** – ISSN –1518-0743 – é a Revista de divulgação científica do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. Publica, preferencialmente, resultados de pesquisas originais ou revisões bibliográficas desenvolvidas por autor(es) brasileiros e estrangeiros sobre Educação.
2. Esta revista publica artigos, revisões e entrevistas não publicadas cujos autores sejam professores e pesquisadores com pós-graduação em educação, de acordo com os padrões editoriais da revista.
3. A submissão de artigo é limitada a um artigo na condição de autor ou coautor no intervalo de tempo de 02 (dois) anos.
4. Linguagens, Educação e Sociedade aceita para publicação textos escritos em português, inglês, italiano, francês ou em espanhol.
5. Os artigos recebidos são apreciados por especialistas na área (pareceristas *ad hoc*) e/ou pelo Conselho Editorial, mantendo-se em sigilo a autoria dos textos.
6. A apresentação de artigos deve seguir o disposto na NBR 6022 e na NBR 6028 da ABNT, versão atual, com a seguinte estrutura: título, autoria (nome do autor, vinculação institucional, qualificação, e-mail etc); resumo, palavras-chave, abstract, keywords, resumen, palabras clave; texto (introdução, desenvolvimento e conclusão) e elementos pós-textuais: referências, apêndices e

anexos. Referências e citações devem seguir as normas específicas da ABNT, em vigor.

7. O resumo (250 palavras aproximadamente) deve sintetizar o tema, o(s) objetivo(s), o problema, referências teóricas, a metodologia, resultado(s) e as conclusões do artigo.
8. Os artigos devem ser encaminhados ao editor, para o endereço eletrônico – revistales.ppged@ufpi.edu.br, em versão Word for Windows, fonte Times New Roman, tamanho 12, espaçamento 1,5 e em versão PDF. O texto deve conter entre 20 e 25 páginas, incluindo as referências, resumo e abstract. A estrutura do artigo, o resumo, as citações diretas e indiretas, as referências, imagens, quadros e tabelas devem obedecer às normas da ABNT, em vigor. Para resenha o número de laudas fica entre cinco e oito, incluindo referências e notas e até dez laudas para entrevistas. As cópias do artigo devem ser enviadas sem identificação.
9. A identificação do(s) autor(es) deve ser enviada em arquivo à parte, constando o título do trabalho, o(s) nome(s) completo(s) do(s) autor(es), titulação, vinculação institucional, endereços residencial e profissional, e-mail e, quando for o caso, apoio e colaborações. Aceitação de mais de três autores, somente com justificativa.
10. Para citações, organizações e referências, os colaboradores devem observar as normas em vigor da ABNT. No caso de citações diretas recomenda-se a utilização do sistema autor, data e página e nas indiretas o sistema autor-data. As citações de até três linhas devem ser incorporadas ao parágrafo e entre aspas. As citações superiores a três linhas devem ser apresentadas em parágrafo específico, recuadas 4 cm da margem esquerda, com letra tamanho 11 e espaçamento simples entre linhas.

11. Referências citadas no texto devem ser listadas em item específico e no final do trabalho, em ordem alfabética, segundo as normas da ABNT/ NBR 6023, em vigor.

Exemplos:

a) Livro (um só autor):

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

MENDES SOBRINHO, J.A. de C. **Ensino de ciências naturais na escola normal: aspectos históricos**. Teresina: Ed. UFPI, 2002.

b) Livro (até três autores):

ALVES-MAZZOTTI, A.J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método científico nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2002.

c) Livros (mais de três autores):

RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

d) Capítulo de livro:

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 89-108.

e) Artigo de periódico:

IBIAPINA, I. M. L de M.; FERREIRA, M. S. A. pesquisa colaborativa na perspectiva sóciohistórica. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, PI, n. 12, p. 26-38, jan./jun. 2005.

f) Artigo de jornais:

GOIS, A.; Constantino. L. No Rio, instituições cortam professores. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 22 jan. 2006. Cotidiano, caderno 3, p. C 3.

g) Artigo de periódico (eletrônico):

IBIAPINA, I. M. L de M.; FERREIRA, M. S. A pesquisa colaborativa na perspectiva sóciohistórica. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, PI, n. 12, p. 26-38, 2005. Disponível em: <<http://www.ufpi.br/mestrededuc/Revista.htm>>. Acesso em: 20 dez. 2005.

h) Decreto e Leis:

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

Dissertações e teses:

BRITO, A. E. **Saberes da prática docente alfabetizadora: os sentidos revelados e ressignificados no saber-fazer**. 2003. 184 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

Trabalho publicado em eventos científicos:

ANDRÉ, M. E. D. A. de. Entre propostas uma proposta para o ensino de didática. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, VIII, 1996, Florianópolis. **Anais ...** Florianópolis: EDUFSC, 1998. p. 49.

12. A correção gramatical é responsabilidade exclusiva do(s) autor(es), constituindo-se critério básico para a aceitação do artigo.
13. O conteúdo de cada texto é de inteira responsabilidade de seu(s) respectivo(s) autor(es).
14. Os textos assinados são de inteira responsabilidade de seus autores.
15. O Conselho Editorial se reserva o direito de recusar o artigo ao qual foram solicitadas ressalvas, caso essas ressalvas não atendam às solicitações feitas pelos árbitros.
16. A aceitação de texto para publicação implica na transferência de direitos autorais para a Revista.

ENDEREÇO

Linguagens, Educação e Sociedade

Universidade Federal do Piauí

Centro de Ciências da Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

revistales.ppged@ufpi.edu.br

Campus da Ininga – Teresina – Piauí – CEP: 64.049.550

Submission instructions Rules for collaboration

1. Linguagens, Educação e Sociedade – ISSN -1518-0743 – is the journal of scientific dissemination of the Post-Graduate Program in Education of the Federal University of Piauí. It publishes, preferably, results of original researches or bibliographical revisions developed by Brazilian and foreign author (s) on Education.
2. This journal publishes papers, reviews and unpublished interviews whose authors are professors and researchers with a post-graduate link, according to the journal's editorial standards.
3. Submissions to this journal are limited to one paper, one review or interview in the condition of author or co-author within a period of two years.
4. Linguagens, Educação e Sociedade accepts for publication texts written in Portuguese, English, Italian, French or Spanish.
5. The received papers are appreciated by experts in the field (ad hoc referees) and / or by the Editorial Board, keeping the authorship of the texts confidential.
6. The presentation of papers should follow the NBR 6022 of ABNT and have the following structure: title, authorship (observe item 7); Abstract, keywords; Text (introduction, development and conclusion) and post-textual elements: references, appendices and annexes. References and citations should follow the specific and current standards of ABNT.

7. The abstract (250 words approximately) should summarize the theme, the objective (s), the problem, the theoretical references, the methodology, the result (s) and the conclusions of the paper.
8. The papers should be sent to the editor, to the electronic address – revistales.ppped@ufpi.edu.br, in Word for Windows version, Times New Roman font, size 12, spacing 1,5 and in PDF version. The text should contain between 20 and 30 pages, including references, and abstract. The structure of the paper, abstract, direct and indirect citations, references, images and tables must comply with current ABNT standards.
9. The identification of the author (s), in a separate file, should include the title of the work, the complete name (s) of the author (s), title, institutional link, complete residential and professional addresses, e-mail, telephone and, where appropriate, support and collaborations;
10. For citations, organizations and references, employees must observe the current norms of ABNT. In case of direct quotes it is recommended to use the author, date and page system and in the indirect ones the author-date system. Citations of up to three lines should be incorporated into the paragraph and in quotes. Citations larger than three lines should be presented in a specific paragraph, indented 4 cm from the left margin, with letter size 10 and single spacing between lines.
11. References cited in the text should be listed in specific item and at the end of the paper, in alphabetical order, according to current norms of ABNT / NBR 6023. Examples:
 - A) Book (one author):
FREIRE, P. **Pedagogy of the oppressed**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MENDES SOBRINHO, J.A. de C. **Teaching natural sciences in Pedagogy school: historical aspects.** Teresina: Ed. UFPI, 2002.

B) Book (up to three authors):

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **The scientific method in natural and social sciences: quantitative and qualitative research.** 2. ed. São Paulo: Pioneer, 2002.

C) Books (more than three authors):

RICHARDSON, R.J. et al. **Social research: methods and techniques.** São Paulo: Atlas, 1999.

D) Book chapter:

CHARLOT, B. Teacher training research and educational policy. In: CHILI, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Reflexive teacher in Brazil: genesis and criticism of a concept.** São Paulo: Cortez, 2002. p. 89-108.

E) Journal paper:

IBIAPINA, I. M. L de M.; FERREIRA, M.S. Collaborative research in the socio-historical perspective. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina – PI, n. 12, p. 26-38, jan./jun. 2005.

F) Newspaper article:

GOIS, A.; Constantine. L. In Rio, institutions fire teachers. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, Jan 22 2006. Daily life, section 3, p. C 3.

G) Journal paper (electronic):

IBIAPINA, I. M. L de M.; FERREIRA, M. S. Collaborative research in sociohistoric perspective. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina – PI, n. 12, p. 26-38, 2005. Available at <<http://www.ufpi.br/mestreduc/Revista.htm>>. Accessed on: Dec 20, 2005.

H) Decree and Laws:

BRAZIL. Constitution (1988). **Constitution of the Federative Republic of Brazil.** Brasília, DF: Senate, 1988.

- I) Dissertations and theses:
BRITO, A. E. **Knowledge of literacy teacher practice: the revelation of senses expertise**. 2003. 184 f. Thesis (Doctorate in Education) – Center of Applied Social Sciences, Federal University of Rio Grande do Norte, Natal, 2003.
- J) Work published in scientific events:
ANDRÉ, M.E. D.A. de. Among proposals, a proposal for teaching didactics. In: NATIONAL MEETING OF TEACHING AND TEACHING PRACTICE, VIII, 1996, Florianópolis. **Anais....** Florianópolis: EDUFSC, 1998. p. 49.
12. The responsibility for grammatical errors is exclusively of the author (s), this is a basic criteria for publication.
13. The content of each text is the sole responsibility of its author (s).
14. The signed texts are the sole responsibility of their authors.
15. The Editorial Board reserves the right to refuse the paper, which has received reservations if they do not attend the arbitrators' request(s).
16. Text acceptance publication implies in the copyright transference to the Journal.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO “PROF. MARIANO DA SILVA NETO”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd

Formulário de Permuta

A Universidade Federal do Piauí (UFPI), por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd) está apresentando o Número _____, da Revista “Linguagens, Educação, Sociedade” e solicita o preenchimento dos dados a seguir relacionados:

Identificação Institucional

Nome: _____

Endereço: _____

CEP: _____ Cidade: _____ Estado: _____

Contatos

Telefones: _____

Fax: _____

Home-page: _____

E-mail: _____

() Há interesse institucional de continuar recebendo a Revista Linguagens, Educação, Sociedade como doação (sujeito a análise e confirmação).

() Há interesse institucional de continuar recebendo a Revista Linguagens, Educação, Sociedade como permuta.

Em caso positivo, indicar, a seguir: título, área e periodicidade da revista a ser permutada.

Assinatura do Representante Institucional

Encaminhar este formulário devidamente preenchido para o endereço a seguir:

Universidade Federal do Piauí
Centro de Ciências da Educação “Prof. Mariano da Silva Neto”
Programa de Pós-Graduação em educação (PPGEd) – Sala 416
Campus Universitário “Ministro Petrônio Portella” – Ininga
TELEFAX: (86) 3237-1277
64.049-550



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO “PROF. MARIANO DA SILVA NETO”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd

REVISTA LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

Ficha de Assinatura

Nome: _____

Instituição: _____

Endereço: _____

Complemento: _____

Cidade: _____ CEP: _____ UF: _____

Telefone: _____ Fax: _____

E-mail: _____

Professor: () Educação Básica () Educação Superior

() Outros: _____

Assinatura a partir de 2006 (4 números) – R\$ 60,00 – Brasil

Número avulso – R\$ 20,00 – Brasil

Forma de Pagamento – manter contato por

e-mail: revistales.ppged@ufpi.edu.br

Universidade Federal do Piauí
Centro de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação -PPGED
Campus Min. Petrônio Portela – Ininga
64.049.550 Teresina – Piauí
Fone: (086) 3237-1214/3215-5820/3237-1277
E-mail: revistales.ppged@ufpi.edu.br
web: <<http://www.ufpi.br/mesteduc/Revista.htm>>