

PROFESSORES EM FORMAÇÃO: SABERES E PRÁTICAS

DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES

Maria da Glória Duarte Ferro
Paula Molinari
José Ribamar Lopes Batista
Organizadores

3



PROFESSORES EM FORMAÇÃO: saberes e práticas – Diálogos Interdisciplinares

VOL. 3



Maria da Glória Duarte Ferro
Paula Molinari
José Ribamar Lopes Batista

PROFESSORES EM FORMAÇÃO: saberes e práticas – Diálogos Interdisciplinares

VOL. 3



2017

Coordenadora Geral do PARFOR/UFPI

Maria da Glória Duarte Ferro

Comitê Científico:

Dra. Carla Andréa Silva - UFPI
Dra. Cristiane de Sousa Moura Teixeira - PPGED/UFPI
Dra. Eliana de Souza Alencar Marques - PPGED/UFPI
Dra. Elieide Do Nascimento Silva - UFPI
Msc. Francisco Antonio Machado Araujo - UFPI
Dra. Hilda Maria Martins Bandeira
Dra. Maria Ozita de Araujo Albuquerque - UESPI
Dra. Valdirene Gomes de Sousa - UESPI

PROFESSORES EM FORMAÇÃO: saberes e práticas – Diálogos Interdisciplinares
Volume 3

© Maria da Glória Duarte Ferro • Paula Molinari • José Ribamar Lopes Batista

2ª edição: 2017

Revisão

João Benvindo de Moura
Maráisa Lopes
Márcia Evelin de Carvalho

Editoração

Francisco Antonio Machado Araujo

Diagramação

Wellington Silva

Capa

Mediação Acadêmica

Reprodução e Distribuição

Editora Garcia

Ficha Catalográfica elaborada de acordo com os padrões estabelecidos no
Código de Catalogação Anglo-Americano (AACR2)

P962 Professores em formação: saberes e práticas – diálogos interdisciplinares
/ Maria da Glória Duarte Ferro, Paula Molinari, José Ribamar Lopes
Batista, organizadores – São Paulo: Editora Garcia Edizioni, 2017.

E-Book. – (Coleção Professores em Formação, v.3).

ISBN da Coleção: 978-85-7463-876-8
ISBN do volume 3: 978-85-5512-378-8

1. Educação. 2. PARFOR - UFPI. 3. Formação de Professores.
I. Ferro, Maria da Glória Duarte. II. Molinari, Paula. III. Batista,
José Ribamar Lopes. IV. Título.

CDD: 370.7

Bibliotecária Responsável:
Nayla Kedma de Carvalho Santos CRB 3ª Região/1188

Conselho Editorial PARFOR/UFPI

Anabelle Contreras Castro / UNA / Costa Rica
Bartira Araújo da Silva Viana / UFPI
David Korish /UNA / Costa Rica
Edna Maria Magalhães do Nascimento / UFPI Ellen
Fabio Luiz Villani / FACCAMP
Flavia Roberta Torezin / UNIITALO/SP
Flávio Rovani de Andrade / UFPI
Gisela Eggert Steindel / UDESC / SC
Jacqueline Lima Dourado / UFPI
Jaqueline Massagardi Mendes / FACCAMP / SP
Jerino Queiroz Ferreira/UFPI
João Benvindo de Moura/UFPI
Juliana Carla Bastos/UFPI
Lucas Rozante /FACCAMP/SP
Luciana Nobre de Abreu Ferreira/UFPI
Maria da Glória Duarte Ferro/ UFPI
Maria do Socorro Borges da Silva / UFPI
Maraisa Lopes / UFPI
Márcia Evelim de Carvalho / UESPI
Neila Tanísia Rocha Matias Siqueira / UFPI
Pamela Cristiana de Almeida / UFPI
Paulo Oliveira Rios Filho /UFMA
Paula Maria Aristides de Oliveira Molinari / UFPI
Paula Maria Assis / FACCAMP / SP
Roxana Ávila Harper / UCR / Costa Rica
Sandra Maria Mendes Moura Dantas / UFPI
Shara Jane Holanda Costa Adad /UFPI
Sonia Sueli Berti dos Santos / UNICSUL / FACCAMP

APRESENTAÇÃO

É com alegria que comemoramos os cinco anos do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), na Universidade Federal do Piauí (UFPI)! Nesse pequeno percurso, porém, ousado tempo de travessia, colecionamos e concretizamos muitos sonhos. A Coleção *Professores em Formação: saberes e práticas* é um deles.

Trata-se de uma obra feita carinhosamente por várias mãos e mentes, com o objetivo de compartilhar experiências acerca da implantação e operacionalização dos cursos ofertados no PARFOR/UFPI, a partir de olhares de coordenadores, professores formadores e professores estudantes vinculados ao Programa. Nesse sentido, a publicação contempla o perfil e o processo de implantação e operacionalização dos cursos ofertados na UFPI, as estratégias metodológicas adotadas e os projetos decorrentes das reflexões elaboradas ao longo do processo de formação dos professores da educação básica. Os textos aqui apresentados são recortes de ações exitosas que foram realizadas nos cursos do PARFOR/UFPI e poderão ser contempladas nesta e em outras publicações futuras da coletânea.

Esse é um momento privilegiado para nós, haja vista que, ao passo em que lançamos nosso olhar para a frente e construímos novos sonhos e metas, buscamos avaliar nossas experiências vivenciadas com o intuito de aprendermos mais com o que fizemos.

É com esse espírito de reflexão sobre nossas práticas que colocamos esse livro à disposição do leitor, esperando que estas páginas possam conduzi-lo pelo universo da formação de professores aproximando-o, de forma muito particular, dos nossos esforços pela melhoria da educação no Piauí e no Brasil.

Maria da Glória Duarte Ferro
José Ribamar Lopes Batista

PREFÁCIO

Disciplinar ou transdisciplinar? Formar ou transformar?

Essas e outras ideias compõem a coletânea *Professores em Formação: saberes e práticas*. Muito mais que falar sobre educação, os textos se propõem a promover educação!

Mais que dialogar com os autores da educação, este livro se preocupa com a criação de verdadeiros atores dela!

Uma obra que grita pela necessidade de se tirar docentes em formação de um lugar de passividade, para colocá-los no centro da ação. Tirá-los da plateia para torná-los o próprio foco do espetáculo.

Abordando áreas tão abrangentes como as Letras e a Música, a História e o ensino de Educação Física, passando pela Pedagogia e Psicopedagogia, o livro suscita temáticas que deixam patente a emergência por uma visão mais holística, transversal e inclusiva quando o assunto é educação.

Cada palavra, cada artigo remete a um fazer didático que seja menos teórico e mais pragmático. Menos fragmentado e mais multifacetado. Afinal, segundo debatem os autores desta antologia, disciplinas, cuja autonomia e independência não permitem dialogar com outras áreas do saber, deveriam estar

no acervo de um museu e não estampando as páginas dos relatórios escolares. Seria difícil conceber a educação do século XXI, em plena Era do Conhecimento, formando profissionais tão estáticos e isentos de mobilidade sociocultural.

Sejam professores generalistas, sejam especialistas, todos são convidados a unir forças para fazer girar a máquina da formação de cidadãos mais completos e emancipados. Uma formação continuada, enfim, tanto para mestres como para alunos, dada a já sabida missão de se formar formadores de opinião, caráter e, muito acima disso, profícuos “agentes” sociais.

Discute-se a criação de um profissional da educação, que, para além das expectativas tecnicistas, não apenas discursa sobre seus próprios saberes disciplinares, mas assimila multiplamente o ambiente em que atua. Um profissional que, quebrando todo e qualquer paradigma da unilateralidade, incorpora o ambiente, proporciona a cognição coletiva, e transpõe as barreiras de um conhecimento explícito, plantando e implantando um conhecimento tácito, sempre regado por práticas e saberes.

Reflete-se sobre um ensino cujos olhos e ouvidos devem ser sensíveis, e, mais que isso, o corpo que atua deve ser sensível. O resultado disso? Uma educação sensível. Repercussões disso? Uma interpretação mais sinestésica e simbiótica sobre o mundo.

Diante desse prisma, cada capítulo mostra criticamente que a formação atual dos professores é um produto acabado, sem espaço para a “gestação” de novos conhecimentos, quem dirá daqueles relacionados à transversalidade e à inclusão. Nesse âmbito, cada artigo invoca a necessidade de um docente capaz de construir e reconstruir saberes, revelando autonomia e flexibilidade para se acomodar à realidade do meio em que atua. Um docente que fecunda e não castra, que liberta e não aprisiona, que amplia e não limita.

Um livro que apresenta propostas tão peculiares quanto a etnologia na formação de educadores musicais; tão contemporâneas e necessárias quanto a prática abolicionista na educação; e tão responsável quanto a formação de verdadeiros intérpretes do mundo e fatuais leitores funcionais.

Professores em Formação: saberes e práticas atua como uma espécie de “polifonia unânime”, no qual várias vozes clamam por uma expansão de cultura no cotidiano educacional, suficiente para desafiar os limites e as limitações impostos pela própria “casa do saber” (a escola). Um bem-vindo paradoxo de instaurar a unidade na diversidade. Um singular clamor pelo aprimoramento da missão que cada vez mais é legada aos mestres: a de formar pensadores críticos e capazes de participar da ressignificação da sociedade.

Sem dúvida, uma coletânea que evoca os mais vanguardistas pilares do atual cenário da educação e de seus atores.

Profa. Dra. Jaqueline Massagardi Mendes, PhD

Doutora em Letras pelo Programa de Filologia e Língua Portuguesa da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. PhD em Administração, com enfoque em Análise do Discurso Empresarial. Atualmente é docente da Faculdade Campo Limpo Paulista, atuando nos cursos de Licenciatura e demais cursos que envolvam a linguagem e a comunicação como saber instrumental.

SUMÁRIO

**DIÁLOGO NA FRONTEIRA: CONTRIBUIÇÕES DA
ETNOMUSICOLOGIA PARA A FORMAÇÃO DO EDUCADOR
MUSICAL 17**

Juliana Carla Bastos

**DIFUSÃO DO PRAGMATISMO FILOSÓFICO NO BRASIL -
CONTRIBUIÇÕES DE ANÍSIO TEIXEIRA35**

Rosa Maria da Silva

Edna Maria Magalhães do Nascimento

**DIMENSÕES DO ENSINO DE HISTÓRIA: ENTRE TRAJETÓRIAS
E PERSPECTIVAS59**

Pâmela Torres Michelette

João Paulo Charrone

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E INCLUSÃO75

Aline Geane Veloso Oliveira

Anselmo Alves Lustosa

Núbia Maria de Sousa Ferreira

Marcela Araújo de Sousa

**FORMAÇÃO CONTINUADA: POSSIBILIDADES PARA O
COTIDIANO ESCOLAR93**

Adélia de Deus Meireles

**O ENSINO DE LEITURA E ESCRITA NA EJA E SUAS
IMPLICAÇÕES NA APRENDIZAGEM LINGUÍSTICA DOS JOVENS
E ADULTOS..... 113**

José Marcelo Costa dos Santos

Luciana Matias Cavalcante

**PROFISSÃO DOCENTE: O ESTATUTO SOCIAL DOS
PROFESSORES EM QUESTÃO 133**

Francisco das Chagas Rodrigues da Silva

**SABERES E PRÁTICAS PROFISSIONAIS DOCENTES: UM OLHAR
SOBRE O ENSINO NA UNIVERSIDADE 153**

Aldina de Figueiredo Cunha

**ENSINO, PESQUISA E FORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA:
PRÁTICAS E SABERES – POTÊNCIAS DO CORPO DO
EDUCADOR 169**

Shara Jane Holanda Costa Adad

**EU SOU AFRODESCENDENTE! A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS
ABOLICIONISTAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA 183**

Márcia Evelin de Carvalho

**O ESTÁGIO NO PROCESSO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES
DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA - UFPI/
PARFOR..... 199**

Mirtes Gonçalves Honório

Francisca de Lourdes dos Santos Leal

**O TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO NA LICENCIATURA
EM GEOGRAFIA: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS 215**

Andréa Lourdes Monteiro Scabello

**PONTO DE ALINHAMENTO ENTRE AS DIFICULDADES DE
APRENDIZAGEM E A PSICOPEDAGOGIA229**

Antonia Regina dos Santos Abreu Alves

**POR UMA ABORDAGEM DISCURSIVA PARA O ENSINO
DE LÍNGUA PORTUGUESA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
DESENVOLVIDAS NO PARFOR/UFPI245**

Maraisa Lopes

**REDIMENSIONANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO
PROFESSOR DE PORTUGUÊS: UM ESTUDO DESCRITIVO
SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE 2^a
LICENCIATURA EM LETRAS/PARFOR/UFPI.....259**

Darkyana Francisca Ibiapina

NOTAS BIOGRÁFICAS DOS ORGANIZADORES279

DIÁLOGO NA FRONTEIRA: CONTRIBUIÇÕES DA ETNOMUSICOLOGIA PARA A FORMAÇÃO DO EDUCADOR MUSICAL

Juliana Carla Bastos¹

A formação de professores de música que tem como foco a Educação Básica brasileira está em ampla discussão no Brasil. O lugar da música na escola é definido, hoje, pela Lei 11.769/2008, que a localiza como conteúdo obrigatório, porém não exclusivo, dentro da disciplina de Arte (BRASIL, 2008). Somadas a isso, temos questões pedagógicas diretamente importantes na vida de um licenciando da área, haja vista a contemporaneidade da oferta deste curso no país. Tal situação é considerada uma vitória paliativa entre os educadores musicais, que ainda julgam necessária uma abordagem da música de forma mais eficiente e mais contextualizada no ambiente escolar para que, como área do conhecimento, faça sentido não só na sala de

¹ Bacharel em Música – Produção Sonora (UFPR) e Mestra em Música – Etnomusicologia (UFPB). Endereço eletrônico: julianacarlabastos@gmail.com.

aula, mas também na vida das pessoas. É nesse ínterim que a etnomusicologia pode se inserir e otimizar o processo.

Antes um convite à conversa que uma conclusão sobre o tema, nosso objetivo é propor um ensaio sobre as possíveis contribuições da etnomusicologia para a formação de professores de música. Acreditamos que, assim, será possível problematizar o estudo da música na/como cultura através de uma contribuição interdisciplinar que poderá tornar-se transdisciplinar quando observada na atuação docente e de pesquisa em música, sobretudo na Educação Básica brasileira, considerando contextos de formação docente como o Programa Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica - PARFOR.

OBSERVANDO DA VIZINHANÇA: A LICENCIATURA EM MÚSICA NO PARFOR/UFPI

O curso de Música do PARFOR na Universidade Federal do Piauí tem oito blocos e hoje se constitui numa turma única que cursa o sexto bloco. São quatorze licenciandos de sete cidades do Estado do Piauí e vindos de outros estados, tais como o Maranhão, Pará e Bahia. Alguns informam serem os únicos profissionais de música nas escolas de sua cidade.

Dentro deste programa emergencial, vemos emergir duas questões que já nos inquietam na graduação extensiva e que, no contexto em questão, devem ser tratadas com ainda mais cuidado, pelo seu caráter sequencial: uma diz respeito aos licenciandos, que é a responsabilidade destes de serem os protagonistas da implementação da Lei 11.769/2008 em suas cidades, somando-se aos professores formados em graduações extensivas, para dar conta de suprir a necessidade nacional de docente de música preparado para ser também um educador musical. A licenciatura em música no Brasil surge amparada

pela LDBEN 9.394/1996, que instituiu cursos específicos em cada área artística em substituição à formação polivalente que ocorreu no país desde o declínio do canto orfeônico, na década de 1940 (OLIVEIRA, CAJAZEIRAS, 2007). Mesmo após a promulgação da atual LDBEN, passaram-se doze anos até que entrasse em vigor a lei que institui a música como conteúdo obrigatório dentro da disciplina de Arte – a Lei 11.769/2008 (BRASIL, 2008) e que, ainda hoje, encontra dificuldade para ser cumprida. Tal situação se sustenta muito mais por uma questão cultural do entendimento social do que é música e de qual sua função na escola que pela legislação existente. De qualquer forma, felizmente a realidade atual, sete anos após, é a crescente demanda pelos licenciados na área, justificando a oferta dessa licenciatura em programas de políticas públicas, tais como o PARFOR. A outra questão diz respeito ao Professor Formador do Programa. Este profissional precisa dar conta de bem mais que apenas a parte pedagógica do ensino de música, mas também considerar a situação da música hoje na escola brasileira, já com uma lei de obrigatoriedade, mas sem a discussão sociocultural de sua inclusão como área do conhecimento (e não como lazer, como se configurou historicamente, principalmente após o declínio do canto orfeônico). O fato de o curso ser sequencial demanda desse Professor Formador uma capacidade de síntese conceitual considerável, para que gere questionamentos na turma a respeito de uma efetiva realização do trabalho para além do emergencial, tornando-se fundamentado e ressignificante. Aqui entram em discussão questões de ordem política, contextual e conceitual, para citar algumas, que devem ser contempladas nos momentos cronometrados de encontro do docente com a turma.

Foram estes os dois pontos de inspiração para a presente discussão. As inquietações geradas pela importante

responsabilidade dessa licenciatura em música com características tão específicas impôs a necessidade de voltar um pouco antes do caráter emergencial e propor demorar-se um pouco mais numa entre as muitas possíveis discussões conceituais que podem auxiliar o processo de formação desses estudantes. Sigamos com uma exposição breve das subáreas mencionadas.

CONHECENDO OS VIZINHOS: CULTURA E MÚSICA NUMA ABORDAGEM TRANSDISCIPLINAR

A cultura, entendida de forma ampla como o conjunto de elementos que “caracterizam o modo de vida de uma comunidade em seu aspecto global” (COELHO, 1997, p. 103), é expressa de maneiras distintas, geralmente, por mais de uma área artística ou social. As manifestações musicais, no viés dado a elas neste trabalho, extrapolam o limite do sonoro e ganham dimensões de performance², educação, interação social e constante ressignificação. Nesse sentido, o pesquisador de música pode sentir-se impelido a buscar alternativas de investigação para o fenômeno musical que conte com o auxílio e o “diálogo interáreas” (FONTERRADA, 2007). Num contexto de docência universitária, esse diálogo torna-se quase que obrigatório frente ao tripé de saberes – ensino, pesquisa e extensão - e a interdisciplinaridade muitas vezes necessária ao estudo da música. A diversidade da contemporaneidade

² A performance sob a ótica da etnomusicologia é entendida neste trabalho com base em Behague (1984, p. 7), Turner (1988, p. 73) e Queiroz (2005), e revisitada por Bastos (2010, p. 25) como sendo “uma ação que reúne um conjunto de aspectos que acontecem num dado contexto musical, os quais estão intimamente ligados e são mutuamente influentes no que diz respeito à sua prática musical, à continuidade, significado, simbolismo e interação dos seus elementos diversos” [1].

alcança e atinge diretamente a sala de aula, injetada de maneira constante por discentes e docentes, e embora ela sempre tenha existido, é notória a sua valorização nos dias atuais. É um movimento que “ressalta valores das culturas, enfatizando as especificidades sem o reconhecimento de uma cultura como a dominante” (NASCIMENTO, 2012, p. 111).

Assim, pensamos através da relação entre educação musical e etnomusicologia, que têm seu diálogo sinalizado e discutido por diversos autores (KRAEMER, 2000; CAMPBELL, 2004; FONTEERRADA, 2007; QUEIROZ, 2010; NASCIMENTO, 2012). A subárea de educação musical tem como cerne a investigação de processos de ensino e aprendizagem musical, e, cada vez mais, seus estudos dão conta da importância dos aspectos culturais que os permeiam. Somente essa afirmação já nos é suficiente para pensar em aliá-la à etnomusicologia que, por sua vez, investiga a manifestação musical considerando o seu contexto cultural, admitindo-o como componente fundamental das definições estruturais e sociais dessa música (MERRIAN, 1964; NETTL, 2005). É possível apontar o diálogo entre essas duas frentes de estudo musical quando discute-se a importância de se considerar a bagagem do educando ou se admite o processo pedagógico-musical como algo complexo e múltiplo que extrapola os muros escolares (KRAEMER, 2000; CAMPBELL, 2004) ou ainda quando se menciona a cultura como ponto sensível e importante num processo de transmissão musical (MERRIAN, 1964; QUEIROZ, 2010), pois mesmo com focos de abordagem diferentes, questões de ordem metodológica, epistemológica e de valoração cultural são compartilhadas.

CONVERSANDO DEBRUÇADOS NO MURO: ATRIBUIÇÕES DO ETNOMUSICÓLOGO E DO EDUCADOR MUSICAL

A etnomusicologia pode ser entendida, de maneira bastante simples, como sendo o ato de procurar observar a música do outro a partir do olhar desse outro. Consciente dessa perspectiva, o etnomusicólogo trabalha com um sistema musical total, comparando significados entre os vários fatores que permeiam a manifestação musical e considerando o aspecto musical como constitutivo da cultura. Para tal, leva em consideração o local onde a manifestação ocorreu e, sobretudo, o ser humano que a produziu (NETTL, 2005). O campo de atuação contempla uma gama de atividades, de trabalhos de pesquisa e registro de manifestações musicais, passando por propostas aplicadas de medidas de preservação até a prática docente.

A educação musical ocupa-se, de maneira geral, do estudo de processos de transmissão musical (QUEIROZ, 2010). O educador musical investiga e analisa epistemologias de ensino e aprendizagem da música e, como o próprio termo “educador” sugere, aplica esse montante de conhecimento com fins de aprimorar processos nos quais a música, de alguma forma, é o parâmetro a ser apre(e)ndido. O campo de atuação abrange a prática docente e também a atuação como pesquisador de metodologias e práticas de educação musical (idem, ibidem). Interessa, dessa forma, pensar sobre o diálogo.

PORTÃO ABERTO: CONCEPÇÕES COMPARTILHADAS E CONTEXTO DOCENTE UNIVERSITÁRIO

O trabalho de um docente universitário engloba, de maneira visceral, a capacidade de fazer autores e campos dialogarem. O profissional tem a formação num determinado

campo, mas o interesse e/ ou a necessidade por outros podem acontecer estimulados, por exemplo, pela análise das propostas pedagógicas, pelas questões trazidas pelos discentes, pelas inquietações advindas do próprio docente ou impelido pelos conteúdos que são trabalhados. Ao se falar de transmissão e/ou reflexão musical (e considerando que já se está em um contexto de), a discussão inevitavelmente considera a vertente cultural e, mais ainda, a relação entre campos de estudo da música. Inevitavelmente, a questão da diversidade torna-se presente na sala de aula, pois os estudantes trazem experiências próprias e de alguns de seus alunos, considerando discentes que atuam como professor de instrumento, por exemplo. Campbell, sob o subtítulo chamado muito apropriadamente de “infusão curricular das músicas do mundo”³, afirma que a diversidade musical advém da diversidade cultural, e que as escolas, por estarem presentes em sociedades que prezam a democracia cultural, procuram adotar, em seus currículos, uma perspectiva mais abrangente do que a de apenas uma cultura dominante (2004, p. 12). Embora a consideração sobre a aceitação da música na escola varie bastante de país para país⁴, podemos concordar com a declaração que a autora faz ao relacionar música com cultura, pois sabemos que, no mundo, o contexto de educação musical é múltiplo. No entanto, nem é necessário olhar para tão longe quando se considera um país de dimensões continentais como o Brasil, pois existe um número de estudos nacionais já suficiente para sinalizar a diversidade (cultural, musical, social, para citar algumas) encontrada no país. Ao observarmos trabalhos de etnomusicólogos brasileiros que tratam de manifestações musicais nacionais, facilmente

³ Curricular infusions of the world’s musics” (tradução nossa).

⁴ Campbell faz as afirmações com base no sistema educacional norte-americano.

identificamos singularidades culturais que localizam (no sentido de demonstrar que são pertencentes àquela região) determinadas manifestações que, num contexto macro, auxiliam a delinear a diversidade brasileira oriunda de todo o lastro histórico de diferentes povos e da distância geográfica que o tempo e o contexto cultural ajudaram a consolidar.

Nesse contexto, tanto a etnomusicologia quanto a educação musical encontram terreno fértil para investigação, pois os dois campos compartilham concepções importantes: o fator cultural como um parâmetro fundamental de investigação em seus trabalhos (LUCAS, 1995, p.11 apud ARROYO, 2000), e a investigação da relação entre o homem e a música (MERRIAN, 1964; KRAEMER, 2000). O que difere, como já foi exposto, é o foco e, conseqüentemente, o trato e a aplicação, quando prevista, dos resultados.

Retomando a discussão sobre modalidade de pesquisa em ciências humanas, tem-se a pesquisa participante, na qual o “pesquisador, para realizar a observação dos fenômenos, compartilha da vivência dos sujeitos pesquisados, participando, de forma sistemática e permanente, ao longo do tempo da pesquisa, das suas atividades”; e também a pesquisa-ação que prevê, além da observação em campo, algum tipo de intervenção no contexto com o intuito de modificá-lo (SEVERINO, 2007, p. 120). Basta uma breve pesquisa no site da Associação Brasileira de Educação Musical para comprovar exemplos das duas modalidades de pesquisa, uma vez que o papel do educador musical congrega, como forte característica, a investigação convertendo-se em aprimoramento e (re)significação de metodologias. Os estudos da etnomusicologia, por outro lado, ainda apresentam um montante maior de pesquisas participantes, considerando que um dos preceitos fundamentais desse campo é a observação participante (que pretende ter a menor intervenção possível na manifestação).

No entanto, a pesquisa-ação em etnomusicologia tem sido discutida por trazer à tona questões levantadas pelo trabalho de campo, tais como medidas de preservação, conscientização, auxílio aos contextos pesquisados e políticas públicas culturais (TYGEL, NOGUEIRA, 2008; SANTOS, 2011; ARAÚJO, 2011). A intervenção do etnomusicólogo e a relação entre práticas musicais e políticas já foram sinalizadas por Alan Merriam, em seu livro *The Anthropology of Music* (1964), mas ainda parecem figurar como tabu para muitos profissionais que veem o campo como espécie de “altar” – próximo o suficiente para fotografar ou gravar, mas distante o suficiente para não intervir. Sobre esse delicado limite de intervenção na pesquisa etnomusicológica, Samuel Araújo, com o auxílio de Michel Foucault, afirma:

(...) creio ser próprio a campos de conhecimento com algo singular e substancial a dizer: como típico de uma formação discursiva, tal qual expresso por Michel Foucault (1987) em sua *Arqueologia do saber*, um campo relevante de produção de conhecimento envolve embates, alianças e mediações legitimadas eventualmente até mesmo pelas partes antagônicas, consciente ou inconscientemente. Assim, (...) evidencia[r] o potencial deste campo em tornar mais clara a contribuição que a produção de conhecimento acadêmico sobre a música, realizada sob marcos autocríticos, gerados e renovados em permanente debate público, pode trazer não somente à compreensão dos processos de significação de base sonora, mas também à discussão mais ampla sobre as relações sociais em diferentes contextos (2011, p. 03, grifos nossos).

Ainda segundo o autor, e, considerando que a música é parte constitutiva da cultura, utilizá-la como vetor de políticas públicas entre áreas diversas tem se tornado uma prática frequente no Brasil, uma vez que a cultura pode significar uma

ferramenta de ação, extrapolando a noção menos abrangente de expressão subjetiva. Nesse contexto, a etnomusicologia é entendida como mais que um campo de autoreprodução, configurando-se em “referência de uma contínua requalificação do debate público sobre as relações sociais, (...) [podendo mediar] interesses e referenciais muitas vezes antagônicos e desiguais” (idem, *ibidem*) e a aproximando ainda mais do campo da educação musical.

Levando a discussão para um âmbito prático, Araújo (2011) destaca pontos importantes da relação entre etnomusicologia e gestão pública ao descrever uma experiência como acadêmico e outra como gestor público. Na primeira - um trabalho de pesquisa-ação participativa na Comunidade da Maré, Rio de Janeiro - se pratica a ideia de que os moradores envolvidos na pesquisa devem participar ativamente da elaboração e do amadurecimento de questões referentes ao contexto

(...) ao analisar a música como possível eixo de discussões sobre aspectos da vida social a ela relacionados, como os vãos e desvãos da política em seus diversos âmbitos, formas de sociabilidade, o mundo do trabalho, ou a hierarquização de diferenças sob critérios os mais diversos (raça, gênero, idade, opção sexual, origem regional e outras). Assentados em princípios dialógicos encontrados no legado pedagógico de Paulo Freire (1970), tais processos levaram pouco a pouco ao amadurecimento de questões de interesse mais premente dos moradores participantes dos grupos de pesquisa (cerca de 70 em sete anos), redundando em formulação pelos mesmos de questões de pesquisa, definição de estratégias para responder às mesmas, atividades de documentação acerca do impacto da música na vida social local e a correspondente formação de acervos multimídia de documentação. Essas atividades, em tempo, dariam ensejo a apresentações públicas dos resultados de pesquisa em fóruns acadêmicos

e extraacadêmicos, e um número crescente de publicações, em geral, coletivas, chegando a obter ressonância em certos âmbitos da academia, da população-alvo da própria área pesquisada, da esfera política e dos movimentos sociais (ARAÚJO, 2011, p. 6).

Conhecemos a pesquisa na Maré quando seus autores apresentaram comunicação na ABET de 2011, ocorrida em Belém, no Pará, e testemunhamos olhares estranhos da plateia (incluindo o desta autora) ao perceber que mais de dez pessoas assinaram aquele artigo, tamanha a “novidade” da cena. Isso reforça a constatação de que a própria área de etnomusicologia, apesar de prever a pesquisa-ação, ainda a estranha quando se depara frontalmente com ela.

Na segunda experiência, agora figurando primeiramente como gerente de música de um programa municipal de gestão de cultura, Araújo (2011) sinaliza dificuldades de inserção da discussão reflexiva em um âmbito regido por questões políticas e de interesses bastante definidos com relação a o que se julga importante ensinar.

Os princípios de autonomia discutidos por Paulo Freire e seus desdobramentos em atividades de formação de seres autoconscientes e comprometidos, divisores de água entre horizontes políticos incompatíveis, nitidamente passavam muito distantes das discussões, bastante pautadas por ênfase na terceirização de atribuições do Estado a organizações não-governamentais, algumas das quais presentes a reuniões teoricamente internas ao governo, a convite formulado por gestores municipais, evidenciando a naturalização de relações promíscuas entre público e privado que vinham de gestões municipais anteriores (ARAÚJO, 2011, p. 7).

Frente ao descompasso entre programas educacionais e culturais, o autor menciona de maneira enfática o abismo

ainda existente entre a observação de questões, a discussão de medidas e a implantação de soluções, e, solenemente descreve sua saída de campo: “Pedido de exoneração a caminho, fim da etnografia de gestão, regresso à gestão de etnografias” (ARAÚJO, 2011, p. 7). Posteriormente, Araújo (2011) descreve o sucesso de implantação de uma proposta com fins semelhantes à anterior malsucedida. Agora, já munido da experiência como gestor, ele descreve, sempre enaltecendo o caráter coletivo do trabalho, os caminhos de realização das atividades, nas quais destaca a atuação de uma aluna da UFRJ e moradora da comunidade como mediadora da negociação entre o Laboratório de Etnomusicologia da UFRJ e a escola que recebeu a proposta. Obviamente, cada caso apresentará singularidades, e, provavelmente, todos apresentarão percalços. Até que ponto o educador musical iria em cada caso desses? E o etnomusicólogo, o que teria feito de específico? Precisamente, o distanciamento entre gestão pública e pesquisas acadêmicas justifica grande parte da dúvida trazida à tona neste artigo. O trabalho de Araújo (2011) apenas confirma a dificuldade do docente em inserir-se etnomusicologicamente num contexto de educação musical ou vice-versa, pois as questões do campo a serem tratadas pelas duas frentes de conhecimento coexistem de maneira holística, exatamente como o conhecimento que o educando traz para a sala de aula (aquela que devemos respeitar) e a opinião do sujeito sobre a música que ele ouve / faz na tribo indígena ou na banda de jazz. Num contexto ideal, parariamos por aí, mas ainda há que se somar a isso todo o montante de acontecimentos e pessoas atuantes no cenário, do zelador da escola ao titular de alguma pasta do governo. De certa forma, em algum momento, a bagagem deles também será mostrada e atuará no delineamento de questões e perfil contextual.

UM “ATÉ LOGO”: CONSIDERAÇÕES

Nesta tênue fronteira no contexto de docência universitária, consideramos possível a transdisciplinaridade de uma intervenção etnomusicológica na sociedade com o intuito de aprimorar ou melhorar algum aspecto da educação musical local com base em algumas reflexões...

No caso do curso de Música do PARFOR/UFPI, o próprio ato de docência do Professor Formador pode se configurar num primeiro ato de intervenção, que culminará na ação desses educandos em suas localidades de origem. Pensando na sala de aula como universo de pesquisa, as questões norteadoras desta proposição parecem se amalgamar em uma, mais complexa, que procura compreender como o equilíbrio docente se constrói pautado em parâmetros que sejam suficientes para sustentar intervenções que, neste caso, acontecerão de forma indireta, orientada primeiramente pelo Professor Formador e implementada pela equipe de professores estudantes. Parece-nos que a clareza de ideias, nesse caso, parece repousar bem mais em saber adequar a aplicação de resultados relacionada ao campo de ação dos segundos e numa dose de bom senso ao medir a porcentagem de atuação de outros campos nesses resultados e menos no que seria uma espécie de “crise acadêmica”, frente à dúvida de agir como educador musical propondo intervenções à medida que se adentra o contexto investigado, ou, como etnomusicólogo procurando, primeiro e antes de tudo, registrar a visão dos professores estudantes, que seriam considerados os insiders.

Os saberes trazidos por esses professores em formação descortinam caminhos distintos quando consideramos por onde “pegar o fio da meada” ao ministrar as disciplinas do PARFOR. Explicamo-nos: existem, entre os integrantes da turma, poucos que fazem leitura de partitura tradicional, o que não causa

impedimento de trabalho. A Educação Musical demonstra de maneira farta a constatação de utilização eficaz de outros caminhos, outras leituras e outros olhares que levam alguém a musicalizar(-se). Isso é comprovado pelos nove integrantes da turma que já desenvolvem atividade de educação musical dentro e/ou fora da escola. Tendo isso em mente, as propostas de trabalho e das avaliações finais assumem em várias disciplinas, como Teoria e Percepção Musical, Oficina de Música e Musicalização, uma flexibilidade pedagógica que não dispensa o rigor do planejamento, justamente por compreender que os processos pedagógicos de formação desses professores são complementares, e que, numa constante mão-dupla, o professor de música necessita tanto do aprimoramento de estudo em teoria(s) musical(is) quanto da vivência, do empirismo e da criatividade. É nesse equilíbrio que, com o perdão do antônimo, repousa o dinamismo docente. No caso da turma do PARFOR/ UFPI, os saberes em construção coexistem com uma atuação ampla que é cobrada desses profissionais em seus ambientes de trabalho. Esse descompasso pode ser bastante amenizado quando é apresentado a eles um plano de curso possível, com referenciais internos reconhecíveis que os façam buscar a ampliação de conhecimentos musicais, colocando de forma concreta o que foi, por muito tempo, abstrato. Se este processo de transposição não acontece, estagnamos no que Penna (2012) chama de “possibilidade pura”: as ferramentas estão todas ali, mas existe o perigo de não serem manuseadas por não se saber como.

Outra questão que ficou mais clara é a de que, uma vez assegurado o lugar da diversidade musical em políticas públicas e, conseqüentemente, a importância da discussão constante, a pesquisa-ação em etnomusicologia poderá despir-se do peso do tabu ético - a postura de observar o campo com alteridade e respeito - ainda bastante atribuído ao campo de maneira totalitária. Assim, talvez os professores que têm formação

brasileira na subárea e que são ainda bastante marcados por esse tabu já possam respirar mais aliviados ao ver que o limite entre o observador que procura intervir minimamente e a autoridade pedagógica que identifica e propõe ação não é estanque, mas mediado pela consonância entre políticas públicas e contexto pesquisado e/ou docente.

Obviamente, cada tópico discutido aqui merece ser contemplado de maneira mais completa. Sendo assim, as considerações parciais dessa problemática são consonantes com a discussão científica atual pelo fato de darem crédito a questões éticas da pesquisa e da educação musical, colocando-as como tão ou mais importantes que as propriamente metodológicas ou delimitadoras de campo de conhecimento. Além disso, o somatório de conversas entre os autores ressaltou a importância do diálogo constante entre o registro e a ação, uma vez que a etnomusicologia entende a cultura como uma instância em constante resignificação e que o contexto pesquisado merece, sim, ser registrado, mas, talvez mostre também a necessidade de ter algumas questões convertidas em ações de aprimoramento que atendam aos seus anseios.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Samuel. Etnomusicologia e Debate Público sobre a Música no Brasil Hoje: Polifonia ou Cacofonia? In: **Música e Cultura**. Florianópolis, n. 6, 2011.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. Portal eletrônico congregador de material de discussão sobre a educação musical brasileira. Disponível em <<http://www.abemeducacaomusical.org.br/index.php>>. Brasil, 2013.

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

e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 03 mai. 2015.

_____. **Lei n. 11.769**, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, 2008. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm>. Acesso em 03 mai. 2015.

_____. **Parecer CNE/CP n. 12/2013**. Diretrizes Nacionais para a Operacionalização do Ensino de Música na Educação Básica, Brasília, 2013. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 03 mai. 2015.

CAJAZEIRA, Regina; OLIVEIRA, Alda. **Educação Musical no Brasil**. Salvador, P&A, 2007.

CAMPBELL, Patricia Shehan. **Teaching music globally: experiencing music, expressing culture**. New York: Oxford University Press, 2004.

COELHO, Teixeira. **Dicionário crítico de política cultural: cultura e imaginário**. São Paulo: Iluminuras, 1997.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. Diálogo interáreas: o papel da educação musical na atualidade. In: **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 18, 27-33, out. 2007.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. Tradução de Jusamara Souza, a partir do texto original publicado na revista *Musikpädagogische Forschung*, n. 16, p. 146-172. In: **Em**

Pauta - Revista do PPG-Música da UFRGS, v.11, n.16/17, p.73, 2000.

MERRIAN, Alan. **The anthropology of music**. Evanston: Northwestern University Press, 1964.

NASCIMENTO, Fernanda Albernaz do. Educação musical sob a ótica do pensamento complexo. In: **Revista da ABEM**, v. 20, n. 27, pp. 105-116, jan. a jun. 2012.

NETTL, Bruno. **The study of ethnomusicology: thirty-one issues and concepts**. 2. ed. Illinois: University of Illinois Press, 2005.

QUEIROZ, Luiz Ricardo Silva. Educação musical e etnomusicologia: caminhos, fronteiras e diálogos. In: **Opus**, Goiânia, v. 16, n. 2, pp. 113-130, dez. 2010.

SCHAFER, Murray. **O ouvido pensante**. Tradução de Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.

SANTOS, Eurides de Souza. Modos de Pensar, Modos de Fazer na Pesquisa sobre a Brincadeira dos Cocos na Paraíba. In: **Música e Cultura**. Florianópolis, n. 6, 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

TYGEL; NOGUEIRA. Etnomusicologia participativa: alguns pontos sobre conceitos e possibilidades. In: **XVIII CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (ANPPOM)**, 18, 2008, Salvador. Anais... Salvador. Disponível em mídia eletrônica, setembro 2008, pp. 240-244.

NOTAS: [1]

BASTOS, Juliana Carla. **A performance Musical do Clube do Choro da Paraíba.** 2010. 125 p. Dissertação (Mestrado em Etnomusicologia) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

BÉHAGUE, Gerard. **Performance practice:** ethnomusicological perspectives. Westport:Greenwood Press, 1984.

QUEIROZ, Luis Ricardo S. **Performance musical nos Ternos de Catopês de Montes Claros.** 2005. 236 f. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

TURNER, Victor. **The anthropology of performance.** New York: PAJ Publications, 1988.

DIFUSÃO DO PRAGMATISMO FILOSÓFICO NO BRASIL - CONTRIBUIÇÕES DE ANÍSIO TEIXEIRA

Rosa Maria da Silva¹

Edna Maria Magalhães do Nascimento²

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é resultado de uma pesquisa de iniciação científica (em andamento) decorrente de um projeto mais amplo sobre “A Filosofia da Educação e o Ideário Republicano do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: Influências e repercussões na sociedade piauiense”. A partir desta temática, desenvolvemos uma pesquisa sobre “A Filosofia da Educação de Anísio Teixeira: contribuições do pragmatismo estadunidense”. O

¹ Graduanda em Pedagogia UFPI / Bolsista do PIBIC-UFPI / Endereço eletrônico: rosamaria.lins@hotmail.com

² Doutora em Filosofia pela UFMG, Mestre em Educação/UFPI e Especialista em Filosofia Contemporânea: Endereço eletrônico: magaledna@yahoo.com.br.

pragmatismo ganhou destaque no Brasil através do intelectual Anísio Teixeira, que utilizou-se dessa corrente de pensamento, lapidando sua filosofia de educação e os princípios de democracia, originados, sobretudo, da reflexão em torno da obra de seu grande mentor John Dewey (1859-1952). Outros autores também se destacam nessa discussão sobre o pragmatismo, como, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, J. Roberto Moreira, dentre outros, com intuito de articular os princípios do pragmatismo às concepções de educação.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica cujas fontes são os autores que discutem o tema da educação no período de 1932 a 1961, especialmente, o contexto da educação brasileira em que se dá o lançamento do Manifesto dos Pioneiros de 1932 e a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 4024/61, bem como outras fontes documentais, hemerográficas e periódicos. No desenvolvimento do trabalho, fizemos um recorte para estudar como a filosofia pragmatista foi difundida no Brasil. O trabalho está estruturado da seguinte forma: apresentamos inicialmente algumas características sobre o pragmatismo, o pragmatismo no Brasil e as ideias de Dewey e, por fim, nossas considerações finais ressaltando ao longo do texto o papel desempenhado por Anísio Teixeira nos movimentos renovadores da educação, bem como seu protagonismo como difusor desta filosofia da educação no Brasil.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O PRAGMATISMO

O pragmatismo é uma corrente filosófica que surge como escola de pensamento no final do século XIX e início do século XX, nos EUA, a partir de discussões e conflitos vivenciados por intelectuais de Cambridge, Massachusetts, mais precisamente, em 1870. Este movimento contou com nomes ilustres como:

Charles Sanders Peirce, considerado o pai do pragmatismo, (que mais tarde o denominou de pragmaticismo, a fim de diferenciar seus conceitos de entendimentos divergentes), Oliver Wendell Holmes Jr, Nicholas Saint John Green e William James. Este último, desde a infância já apresentava interesses filosóficos e foi o primeiro a utilizar a palavra “pragmatismo” de forma impressa (DE WAAL, 2007).

O pragmatismo, segundo Cornelis de Waal (2007, p. 18), “desenha uma conexão íntima entre teoria e prática, entre pensamento e ação”, estabelece um critério de significação de qualquer conceito a partir de suas consequências práticas concebíveis. Dizer que “uma ideia tem seu valor pelos efeitos que ela produz” é uma das máximas do pragmatismo, desde sua origem. O termo pragmatismo vem do grego *pragma*, quer dizer ação ou prática. Peirce tomou de empréstimo este termo de Alexandre Bain (1818-1903), filósofo e psicólogo escocês, que o usou no sentido de que as crenças são hábitos de ação. Tanto Peirce quanto outros intelectuais de sua época, adotaram nas suas reflexões a teoria das crenças de Bain, que trazia a máxima: a ação é a base e o último critério da crença (NASCIMENTO, 2014).

Apesar das inúmeras caracterizações e distinções entre os propositores da filosofia pragmatista, eles possuem questões em comum, a proposta de uma revisão do empirismo, fazem objeções ao ceticismo e estão preocupados com uma nova concepção de verdade, que não seja fundada na ideia de verdade absoluta. O pragmatismo configura-se como doutrina filosófica neste período, no entanto, como método, ele não era considerado uma novidade, uma vez que os filósofos vêm praticando esse método desde a antiguidade (DE WALL, 2007). Conforme William James em suas conferências sobre filosofia, assim ele resumia o pragmatismo: “é um novo nome para algumas antigas maneiras de pensar” (DE WALL, 2007,

p. 4). James concordava que o pragmatismo traz em sua essência a própria designação que os antigos dão à filosofia, esta entendida como uma atividade intelectual altamente comprometida com os temas e os problemas concretos da humanidade, medida pela capacidade de o pensamento operar no mundo (NASCIMENTO, 2014, pp. 21-22).

Contrariando a opinião daqueles que consideram o pragmatismo como uma concepção exclusivamente americana, o termo “pragmático”, foi usado por Peirce através de Kant (Crítica da Razão Pura), adotando-se os termos Kantianos (praktisch e pragmatisch). Na Metafísica dos Costumes, Kant estabelecia uma distinção entre pragmático e prático. O segundo termo se aplica a leis morais que Kant considera a priori, enquanto que o primeiro termo se aplica às regras da arte e da técnica que estão baseadas na experiência e são aplicáveis à experiência. Peirce, que era um empirista, compreendia que o conhecimento deriva de hábitos mentais. Como lógico, ele estava interessado na arte e na técnica de pensar, e particularmente interessado, no método pragmático, compreendido como a arte de tornar os conceitos claros, ou de construir definições adequadas e efetivas de acordo com o espírito do método científico.

Peirce acreditava que o seu pragmatismo deveria ser um tipo de técnica para auxiliar ao entendimento de problemas filosóficos e científicos e apoiava-se numa doutrina semiótica do conhecimento (NASCIMENTO, 2012). Enquanto isso, William James traz para o pragmatismo a doutrina humanista que defendia a utilidade da filosofia, ou seja, a filosofia deveria investigar não o absoluto em termos filosóficos, mas aquilo que faz diferença na nossa vida prática. Com isso, James apresentava o pragmatismo como um método e uma teoria da inquirição. Em síntese, esses filósofos dão à experiência a função de teste da verdade (NASCIMENTO, 2012). Entretanto,

Peirce estava insatisfeito com as formas de interpretações e confusões que muitos de seus leitores fizeram dos termos que ele herdou de Kant (*praktisch* e *pragmatisch*) e com os rumos dados à interpretação de sua máxima. Enquanto cientista pensava que tais controvérsias poderiam levar ao afastamento de ramos significativos da matemática que considerariam a máxima destituída de sentido. Assim, ele passa a rejeitar o termo “pragmatismo” e adota o nome “pragmaticismo” para, segundo ele, “estar a salvo dos raptore” como ele mesmo ironizava (NASCIMENTO, 2014, p.23).

William James, em continuidade ao método pragmático de Peirce, inaugurou novo movimento pragmático num discurso intitulado “Philosophical Conceptions and Practical Results” (Concepções filosóficas e resultados práticos), conquistando na divulgação do pragmatismo maior desempenho do que Peirce, talvez por ser considerado filósofo humanista, enquanto Peirce era, acima de tudo, um lógico. Dessa forma, configura-se um pouco do contexto do Pragmatismo, enquanto uma corrente filosófica que não somente desenvolve o pensamento intelectual, mas que faz uma conexão positiva com o mundo real, o mundo de vidas humanas finitas.

Conforme Nascimento,

Os pragmatistas nada pretendem senão reiterar que não há qualquer demérito em defender uma atitude empírica em filosofia. O pragmatismo, com este espírito, volta “as costas resolutamente a uma série de hábitos inveterados e caros aos filósofos profissionais” tais como o de pensar sempre numa verdade fundante ou numa substância que seja sintetizadora de toda a realidade. Em que pesem as diferenças entre seus propositores, o pragmatismo como doutrina afasta-se das abstrações, das soluções verbais e volta-se para o concreto, para os fatos, para a ação e o poder. Mesmo as ideias teológicas, se provarem que tem valor para a vida concreta das pessoas, são verdadeiras para o pragmatismo, pontua James (NASCIMENTO, 2014, p 27).

Em suma, o pragmatismo enquanto vertente filosófica toma como paradigma a noção de que as ideias são ferramentas que nos ajudam a compreender a realidade e que não existe absolutos em termos de verdade, tudo deriva da aplicação prática desses conceitos à nossa experiência.

O filósofo e pedagogo John Dewey, influenciado pelo pragmatismo de William James, tornou-se um dos maiores pedagogos americanos, contribuindo de forma marcante para a divulgação dos princípios da Escola Nova. Enfatizava a importância do trabalho, dando realce especial às atividades manuais. Assim como Peirce utilizou outro termo para designar o seu pragmatismo, ele preferia usar o termo instrumentalismo - uma vez que, para essa escola de pensamento, as ideias só têm importância desde que sirvam de instrumento para a resolução de problemas reais. No campo específico da pedagogia, sua teoria se inscreve na chamada educação progressiva. Um de seus principais objetivos é a educação integral da criança. Dewey trabalhou em sua filosofia a noção de “crescimento” compreendendo que tudo está em constante processo e em conexão. Portanto, no campo pedagógico ele desenvolve a ideia do crescimento integral dos educandos. Podemos concluir que sua filosofia da educação está materializada na sua pedagogia.

A corrente pragmatista conquistou seguidores em todo o mundo, além dos filósofos estadunidenses aqui apresentados, a escola se expandiu e tem representantes em vários países. Na França, destacam-se: Henri Bergson, Maurice Blondel, Pierre Duhem. Na Inglaterra, através de F. C.

S. Schiller (1864-1937), filósofo que após temporada na Universidade de Cornell, nos Estados Unidos, retornou à Inglaterra para desenvolver seu pragmatismo humanista, influenciado por James (NASCIMENTO, 2012). No Brasil, autores como Fernando de Azevedo, Lourenço Filho,

Jayme Abreu, J. Roberto Moreira apropriaram-se da filosofia pragmatista de John Dewey, promovendo uma articulação entre democracia, pragmatismo e Escola Nova. Entretanto, o maior difusor dessa escola filosófica foi o intelectual Anísio Teixeira (1900-1971).

PRAGMATISMO NO BRASIL: ANÍSIO TEIXEIRA

Como sabemos o pragmatismo sempre esteve presente nas escolas filosóficas, especialmente entre aquelas de cunho dialéticas e historicistas, no entanto, como vertente sistemática de pensamento, organicamente construído, esta escola é considerada uma vertente norte-americana. No Brasil, passamos por muitas influências da filosofia continental desde a escolástica com o predomínio das escolas religiosas ao positivismo no período republicano. O mais significativo estudioso do pragmatismo no Brasil, enquanto filosofia americana, foi Anísio Teixeira.

Anísio Spínola Teixeira (1900-1971), natural da cidade de Caetité-Ba, filho de uma influente família do cenário político, foi educado em colégio jesuíta, bacharelou-se em Direito em 1922 e, logo em 1924, assumiu o cargo de Diretor da Instrução Pública da Bahia a convite do então Governador Francisco Marques de Góes Calmon, realizando importante reforma no sistema de ensino daquele estado. Em viagem aos Estados Unidos nos anos de 1927 e 1928, no intuito de conhecer a vida social e as instituições educacionais americanas, obteve o título de *Master of Arts* pelo Teachers College da Columbia University. Nesta oportunidade, teve contato com a obra de John Dewey, o que lhe proporcionou novos horizontes para questões existenciais e respostas pragmáticas para questões no âmbito educacional (NUNES, 2000).

Em seu retorno ao Brasil, em 1930, Anísio Teixeira publicou a primeira tradução de dois ensaios de John Dewey (A criança e

o currículo e Interesse e esforço), que receberam o nome de *Vida e educação*, com um texto introdutório intitulado “A pedagogia de Dewey”. Em virtude disso, abriram-se novos caminhos para consolidar sua importância no papel de difusor das ideias do pragmatismo deweyano, missão que desempenhou de maneira singular no meio dos “renovadores da educação” (CUNHA, 2010, p.4). Assumiu, em 1931, a Diretoria da Instrução Pública do Distrito Federal, na qual teve a oportunidade de conduzir uma importante reforma na educação, criando um sistema de ensino que contemplava desde a modalidade primária até a Universidade, resultando na criação da Universidade do Distrito Federal (UDF), fato que o projetou nacionalmente, no entanto, por pressões políticas, demitiu-se do cargo. Foi participante ativo da Associação Brasileira de Educação (ABE) e signatário do documento que divulgava as diretrizes de um programa de reconstrução educacional para o país, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) (NUNES, 2000).

Em continuidade à sua produção intelectual, publicou obras importantes como: “*Educação Progressiva – Uma introdução à filosofia da educação*” (1932), em que tece uma análise da articulação entre educação e sociedade, analisando a ação dos processos educacionais sobre o indivíduo e seus desdobramentos na organização social em seu conjunto, enfatiza a necessidade de fundamentação filosófica na prática educacional, afirmando que o educador deve possuir uma clara filosofia da vida humana, aliada à informação e à técnica. “*Em Marcha para a Democracia: à margem dos Estados Unidos*” (1934) destaca os aspectos característicos e promissores da sociedade norte-americana, especialmente sua inacreditável prosperidade material e adaptação às mudanças. Analisa ainda o direcionamento de uma sociedade democrática, sendo em sua opinião, um trabalho essencialmente de esclarecimento e educação da sociedade.

Já afastado da vida pública, editou “Educação para a democracia: Introdução à administração educacional” (1936), tendo sua segunda edição em 1997, pela Editora UFRJ, em que apresenta o que ele fez durante sua gestão à frente da Secretaria de Educação do Distrito Federal (1931-1935) e discute os fundamentos e diretrizes de seu programa de reformas, contemplando outros temas importantes como os planos de financiamento da educação e aparelhamentos escolares, além de localizar e pontuar, de acordo com suas convicções, o problema da educação no país. Anísio Teixeira faz uma análise crítica da situação brasileira, identificando nos campos políticos, econômicos, sociais e na educação os equívocos e compreensões fragmentárias, soluções apressadas e salvadoras, alheias aos nossos problemas e à nossa realidade, como se quiséssemos que soluções de outrem se adequassem aos nossos problemas como um milagre. Segundo Teixeira (1997), “a educação é um fenômeno de civilização, como a arte, como a literatura e a filosofia. Não se fazem tais coisas com receitas”. Precisamos estar atentos para a forma sentimental de considerar o problema, ou seja, “tomar as causas pelos efeitos e os efeitos pelas causas”, conforme suas palavras:

Fomos civilizados por outrem e vestimos, ainda quando não sabíamos usá-los, os trajes de outras civilizações. E desde então começamos a nossa odisséia: o esforço para termos uma civilização, senão própria, adaptada. Se muito temos feito, talvez, em diversos setores, no de educação pouco temos caminhado. Parece que aí, sobretudo, não tem prevalecido o consenso de que para nossas condições precisamos de soluções nossas. E para conhecer aquelas, necessitamos de estudá-las e, para estudá-las, necessitamos de recursos técnicos, métodos eficazes e homens aptos para aplicá-los (TEIXEIRA, 1997, p. 41).

É importante ressaltar que nessa análise do problema educacional brasileiro, Anísio Teixeira está atento para a

necessidade de “readaptar” a civilização ocidental ao nosso meio e às nossas condições, ou seja, ele se coloca com muita independência se afastando de uma visão colonialista. Entretanto, precisamos dos conhecimentos daquela civilização, que é uma civilização de ciência e da técnica e necessitamos desses instrumentos, sendo muito longo o processo de reinventá-los por nós mesmos, não julgando que isso seja uma inferioridade, vai mais além: é uma necessidade, não apenas nossa, mas de todos os países, daí a necessidade de se incentivar o intercâmbio cultural, conforme nosso educador “nenhum país, hoje, pode pensar em enclausurar-se nos limites dos seus recursos educacionais, sem correr o perigo de se desfalcar nas suas reservas científicas” (TEIXEIRA, 1997, p. 50).

Teixeira manteve-se afastado da vida pública entre 1937 e 1945, período em que vigorou no Brasil a ditadura Vargas, refugiando-se na Bahia e dedicando-se às atividades comerciais. Obteve muito êxito com o trabalho intelectual, especialmente com as traduções de livros para a Companhia Editora Nacional. Ao retornar à vida pública, em 1946, foi Conselheiro da UNESCO e, posteriormente, a convite do então Governador da Bahia, Otávio Mangabeira, assumiu a Secretaria de Educação e Saúde do estado. Através desse cargo, Anísio Teixeira realiza um de seus maiores projetos em prol da educação democrática, inspirados na filosofia de Dewey, implantou o Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro, popularmente conhecido como Escola- Parque, localizado no bairro da Liberdade, na Bahia, e, inaugurado em 1950. Esta obra o projetou internacionalmente devido à sua concepção de educação integral e ao caráter democrático desse projeto, uma vez que procurava fornecer uma educação de qualidade, especialmente dedicada às classes populares, com cuidados básicos que iam desde a alimentação, higiene, socialização à preparação para o trabalho e a cidadania (NUNES, 2000, pp. 11-12).

Teixeira assumiu, em 1951, o comando da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior) e, um ano depois, a direção do INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos), este último, atualmente leva o seu nome (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas educacionais Anísio Teixeira). Durante seu trabalho à frente desses órgãos federais, Anísio proferiu várias conferências pelo país e participou das discussões da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961) (NUNES, 2000).

Na sua trajetória de luta pela democratização da escola pública, edita importantes obras, tais como: *“A educação e a crise brasileira”* (1956), nessa obra inclusive, comenta os debates em torno do projeto e da promulgação da LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961), além de abordar a crise educacional brasileira, analisando modelos vigentes à época e propondo a reconstrução educacional do país. Na obra *“Educação não é privilégio”* (1957), que se encontra atualmente na 5ª edição (1994), pela Editora UFRJ, ele traz como foco a crise educacional brasileira que necessita urgente de uma nova política educacional voltada para a democracia, em detrimento do dualismo escolar, ou seja, uma escola para os filhos da classe trabalhadora e outra escola para as elites. Acena para a necessidade de processos que garantam a descentralização e autonomia dos serviços educacionais, como uma possível parceria ou integração das três esferas do poder visando uma maior eficiência na resolução dos problemas da educação brasileira.

Por conta das posições energicamente defendidas por Anísio Teixeira em defesa da escola pública, única, gratuita e, sobretudo laica, insurgiram contra ele perseguições de autoridades da igreja católica, mais precisamente dos bispos do Rio Grande do Sul, em 1958, gerando um documento chamado *“Memorial dos Bispos Gaúchos”*, enviado ao governo federal,

exigindo sua demissão. Em resposta aos bispos, Anísio Teixeira recebeu apoio de 529 educadores, dentre eles, cientistas, professores, escritores representativos da literatura nacional, através de um “abaixo-assinado” se solidarizando com ele. Este documento foi enviado tanto à imprensa quanto ao Presidente da República, na época, Juscelino Kubitschek, que o manteve no cargo (NUNES, 2000, p. 12).

Ao lado de Darcy Ribeiro, Anísio Teixeira foi um dos principais idealizadores da Universidade de Brasília (UnB), sendo reitor desta em 1962. Com a instauração de Governo Militar, em 1964, Anísio Teixeira sofreu novo exílio, dessa vez embarcou para os Estados Unidos, trabalhando como palestrante nas Universidades de Columbia, New York e Califórnia. De volta ao Brasil, foi consultor da Fundação Getúlio Vargas e organizou a reedição de antigos trabalhos (NUNES, 2000), dentre eles, o livro *“Pequena Introdução à Filosofia da Educação: A Escola progressista ou a Transformação da Escola”* (1968). Nessa obra, ele discute os fundamentos da educação progressiva, suas diretrizes e os processos, a relação entre escola e transformação social, as mudanças de paradigmas educacionais para as novas gerações, além de analisar o princípio da vida democrática da teoria de Dewey. Neste caso, analisa a relação entre educação e sociedade, usando uma linguagem acessível e alerta para a necessidade de se educar as crianças e jovens, ensinando-lhes autonomia e capacidade de direção, Assim, para Anísio, “aprender significa ganhar um modo de agir. Aprendemos, quando assimilamos uma coisa de tal jeito que, chegado o momento oportuno, sabemos agir de acordo com o aprendido.” (TEIXEIRA, 2000, pp. 43-44). Identificamos nessa passagem de Anísio Teixeira uma forte influência da doutrina pragmatista, de modo preciso, o fato de revelar que a aprendizagem é uma guia para nossa ação.

Para o desafio de “ensinar e aprender”, primando pela superação do ensino livresco, em detrimento de uma educação

que esteja em sintonia com o mundo moderno e democrático, de acordo com os princípios de sua filosofia de educação, Anísio Teixeira, sugere uma mudança nos meios de se conduzir a educação. Dessa forma, os fins seriam consequências conquistadas através de uma nova postura da escola, que ele reconhece como um grande desafio:

Que enormes, pois, são as novas responsabilidades da escola: educar em vez de instruir, formar homens livres em vez de homens dóceis; preparar para um futuro incerto e desconhecido em vez de transmitir um passado fixo e claro; ensinar a viver com mais inteligência, com mais tolerância [...] (TEIXEIRA, 2000, p. 42).

Na perspectiva de firmar as bases dessa escola democrática, consolidando ideais de autonomia e apontando a escola pública como “a máquina que se prepara essa democracia”, Anísio Teixeira foi incansável, suas obras são um convite à reflexão de uma sociedade democrática construída através da valorização do ensino, desde sua modalidade mais básica até a Universidade, valorizando, sobretudo, os mediadores desse processo, docentes tão mal acolhidos nos seus direitos.

Para maiores esclarecimentos no âmbito educacional, Anísio Teixeira deixou as obras “*Educação é um direito*” (1967), “*Educação no Brasil*” (1969), “*Educação e o mundo moderno*” (1969), deixou ainda uma extensa produção em periódicos de circulação nacional e internacional, prefácios, discursos, instrumentos normativos (leis e planos), traduções e trabalhos apresentados em Congressos (NUNES, 2000).

A morte trágica e em circunstâncias duvidosas, em março de 1971, quando foi encontrado morto no fosso de um elevador no Rio de Janeiro, calava a voz do nosso “cardeal da educação”, um de seus pseudônimos. Há suspeitas de que ele tenha sido vítima das forças de repressão do governo militar.

Com apoio governamental (Estado e Município) e da iniciativa privada, mantém-se em Caetité, sua terra natal, a *Fundação Anísio Teixeira*, na tentativa de preservar e divulgar o trabalho desse grande educador brasileiro.

O PRAGMATISMO DEWEYANO NO BRASIL

No Brasil, o movimento da Escola Nova iniciou-se durante a década de 1920, paralelo a grandes transformações que estavam ocorrendo naquele momento, também conhecido por Escola ativa ou progressiva, teve seu auge no campo político-educacional durante a reforma de 1928, ocorrida no Distrito Federal, promovida por Fernando de Azevedo (RIBEIRO, 2004).

Esse movimento de renovação foi especialmente forte na primeirametadedoséculoXX, mais precisamente em 1930, na Europa, na América e também no Brasil, que nessa época, encontravam-se em meio a importantes impactos de transformações econômicas, políticas e sociais advindas do rápido processo de urbanização e a ampliação da cultura cafeeira que trouxeram o progresso industrial e econômico para o país, mas, com eles surgiram graves desordens nos aspectos políticos e sociais, conflitos estes preparadores de mudanças na ordem do pensamento.

Nesse contexto, o escolanovismo (como ficou conhecido o movimento da Escola Nova) está relacionado a um conjunto de ideias e meios voltados para a renovação das práticas pedagógicas e para a mudança de pensamento dos educadores, ou seja, a tentativa de superar a escola tradicional excessivamente rígida e voltada para memorização dos conteúdos. Dessa forma, fundamentadas pela doutrina do pragmatismo esta escola vai defender princípios de ação, solidariedade e cooperação social, introduzindo novas técnicas e ideias pedagógicas, em consonância com os ideais da filosofia de John Dewey (RIBEIRO, 2004).

Segundo Ribeiro, os educadores “*Pioneiros da escola Nova*”, como ficaram conhecidos, buscavam um sistema de ensino público de qualidade, laico, gratuito e a coeducação, sob a responsabilidade do estado. Eles pretendiam colocar o país em termos educacionais, no mesmo nível dos países desenvolvidos, buscava-se em termos filosóficos educacionais a formulação de diretrizes que norteassem a política educacional e uma pedagogia inspirada na filosofia de educação de Dewey (RIBEIRO, 2004). Dessa forma, a educação nova assumia uma missão alargada para além dos limites das classes, com um compromisso social, na intenção de trocar a “hierarquia democrática” pela “hierarquia das capacidades”, equalizando as oportunidades de educação, com o objetivo de desenvolver mecanismos de ação, visando o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas do seu crescimento.

O pragmatismo deweyano rejeita a educação pela instrução opondo-lhe a educação pela ação. Para ele, a escola deveria estar vinculada à realidade e formar cidadãos equilibrados, capazes de resolver por si só os problemas da vida prática. De acordo com Dewey, “a escola não deve ser uma preparação para a vida, mas sim, a própria vida”, por isso, vida-experiência-aprendizagem não se separam numa constante educação progressiva. Ele alerta para o papel do professor, especialmente que este compreenda a categoria “interesse”, com o objetivo de superar a velha oposição entre interesse e esforço e interesse e disciplina, neste caso, trata-se de despertar as motivações intrínsecas, utilizando-as como ponto de partida para a ação docente. Nessa categoria “interesse”, Kilpatric (1978, p.6) afirmava: “na medida em que os interesses ativos levem os alunos a projetos convenientes, nessa medida haverá probabilidades de sucesso com todos os bons efeitos que o sucesso produz”.

Baseando-se nesses princípios do pragmatismo de John Dewey e com a intenção de mudar os rumos da educação tradicional, com novas diretrizes e uma política educacional em todos os níveis e modalidades de ensino e, juntando-se a outras insatisfações sobre a realidade da Educação no Brasil, os educadores conhecidos como “*Pioneiros da educação nova*” (que ao todo somavam 26 educadores) lançaram um importante documento em 1932, intitulado: “*Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova – A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo*”. Um manifesto que propôs a discussão e reflexão sobre o cenário político e social dos anos de 1920 e 1930, um dos maiores legados em termos de sistematização dos princípios da educação democrática no século XX.

O Manifesto de 1932 aborda fragilidades da educação, ensino fragmentado e desarticulado com a realidade, sem espírito de continuidade, o dualismo escolar, a falta de qualidade na educação. O documento faz uma ampla defesa da educação como direito do estado e proclama a sua gratuidade e obrigatoriedade como princípio igualitário da educação. O documento afirma, logo na sua introdução, que “na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum se sobrepõe em importância e gravidade ao da educação, nem mesmo os de caráter econômico, pois é impossível desenvolvê-los sem o preparo intensivo das forças culturais” (AZEVEDO,1932).

No Brasil, o pragmatismo Deweyano encontrou um campo fértil especialmente porque os intelectuais brasileiros buscavam soluções inovadoras para a sociedade, desde o final do período monárquico (1822- 1889) (CUNHA, 2010). Entretanto, embora saibamos o que representou o pragmatismo deweyano no Brasil, ele não esteve isento de críticas e considerações de opositores teóricos. Mesmo sendo a filosofia de Dewey grande inspiradora do movimento dos Pioneiros da Escola Nova, contribuindo para alguns dos ideais de educação contidos no Manifesto de 1932 e

ter ainda servido de motivação para o direcionamento de novas práticas pedagógicas entre os docentes, essa filosofia foi alvo de severas críticas. Para o intelectual francês George Snyders, em seu artigo “A pedagogia de John Dewey” (1956), a filosofia de Dewey não passava de uma investida do imperialismo norte-americano sobre a educação do mundo (MENDONÇA et al, 2006).

No âmbito educacional brasileiro, o pragmatismo de Dewey foi questionado através de autores como Luiz Antonio Rodrigues da Cunha, Rachel Gandini, Dermerval Saviani, sendo este último o mais incisivo, principalmente ao analisar a Escola Nova e afirmar que esse movimento rebaixou o nível de ensino e “afrouxou” a disciplina, como podemos analisar no fragmento:

Paradoxalmente, em lugar de resolver o problema da marginalidade, a ‘Escola Nova’ o agravou. Com efeito, ao enfatizar a ‘qualidade do ensino’, ela deslocou o eixo de preocupação do âmbito político (relativo à sociedade em seu conjunto) para o âmbito técnico-pedagógico (relativo ao interior da escola), cumprindo ao mesmo tempo uma dupla função: manter a expansão da escola em limites suportáveis pelos interesses dominantes e desenvolver um tipo de ensino adequado a esses interesses. É a esse fenômeno que denominei ‘mecanismo de recomposição da hegemonia da classe dominante’ (SAVIANI, 2009, p. 9-10).

Nesse contexto, questionou-se também a ideologia liberal sobre a área educacional e Anísio Teixeira, como principal representante das ideias de Dewey no Brasil, foi denominado de “escolanovista”, “liberal”, “americanista”, num julgamento errado de seus ideais filosóficos, “ser liberal, no sentido americano como Anísio via nesta palavra, nada tinha de conservador” (GHIRALDELLI, 2001, p. 143), pois o próprio Anísio teceu sua crítica tanto à Escola Tradicional pela

impossibilidade desta relacionar os conteúdos às experiências cotidianas dos alunos, quanto à Escola Nova pelos riscos de se conceber o ensino apenas como ciência aplicada, dando muita ênfase à improvisação em respeito à liberdade individual e ao *laissez-faire*. Criticou-se ainda a tecnocracia, alegando que esta muda o foco do processo educativo, ou seja, “o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posições secundária” (SAVIANI, 2009, p. 12).

Pressupostos pedagógicos do pragmatismo de Dewey como a noção de que ‘a escola não é a preparação para a vida, mas a própria vida’ foi questionada por Paschoal Lemme, o qual ressaltava que ela é apenas uma parte da vida, responsável pela sistemática transmissão de alguns conhecimentos, não devendo ser tomada pela generalização do método de projetos e dos testes, atitudes que fragmentam o ensino (MENDONÇA et al, 2006). As diferentes apropriações do pragmatismo ganharam espaço em importantes periódicos, tais como a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Educação e Ciências Sociais, tratando de temas sobre os equívocos na recepção do pragmatismo deweyano no Brasil, bem como sobre embates travados entre representantes desta filosofia e de outras correntes fundadas no neotomismo ou na metafísica (RIBEIRO, 2004).

Objetivando chamar atenção para incompreensões, resistências e distorções acerca do pragmatismo de Dewey, Anísio Teixeira publicou o artigo “Filosofia e Educação,” nos periódicos citados acima, pois, segundo ele,

A designação mais corrente dessa filosofia como “pragmatismo” e a identificação de pragmatismo com a frase saber é o que é útil concorreram para incompreensões, deformações e críticas as mais lamentáveis. John Dewey, a quem coube a formulação mais demorada e mais

completa desse método de filosofia (mais do que sistema filosófico), muito se esforçou para afastar as confusões e desinteligências, e a sua contribuição foi decerto das maiores, se não a maior, na empresa de integrar os estudos filosóficos de nossa época no campo dos estudos de natureza científica, isto é, fundados na observação e na experiência, na hipótese, na verificação e na revisão constante de suas conclusões (TEIXEIRA, 1959, pp. 21-22).

Autores como J. Roberto Moreira e Jayme Abreu dividem a cena com Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho na discussão acerca do pragmatismo e sua influência em nossa realidade socioeducacional, posicionando-se criticamente quanto a alguns aspectos dessa corrente.

Segundo Cunha (2001), Moreira declarava manter uma preocupação com a prática da filosofia pragmatista, pois acreditava que isso conduziria para um individualismo “solipista”. Considerando que o pragmatismo oferece persistentes debates sobre a exatidão e a universalidade das leis científicas, ele achava que não se encontraria assim uma distinção entre o verdadeiro e o falso e nem como se faria para utilizar o produto da ciência. Essa noção de relativismo que se identifica com a filosofia de Dewey poderia ser tomada apenas a partir da ideia de Dewey de “utilidade imediata do conhecimento científico, na esfera de necessidades particulares, individuais e isoladas, por vezes mesquinhas, de pessoas, grupos ou nações” (CUNHA, 2001, p. 94).

Segundo George R. Geiger (1958), não se pode negar os equívocos que as pessoas têm fabricado acerca das ideias de Dewey. Muito do que se escreve com o título de *deweyanismo* pouco tem a ver com a filosofia do homem chamado John Dewey. Ao desenvolver uma linguagem não-técnica em filosofia e discutir temas educacionais e sociais, Dewey se submeteu a uma série de interpretações estereotipadas e vulgares da sua

obra. Assim, categorias como aprender fazendo, educação por projetos, escola centrada na criança, interesse e esforço, dentre outras que dominaram a cena pedagógica, são interpretadas com imprecisões e distorções. Nesse campo, ele sempre esteve em defesa de uma escola unitária, democrática e laica. Portanto, a ideia de educador liberal não pode soar como conservadorismo ou representante do imperialismo. Muito ao contrário, basta recorrer à sua história para saber sobre as inúmeras palestras que Dewey proferiu nos países comunistas na época da guerra fria. Além desses estereótipos, há os clichês relacionados ao pragmatismo de Dewey, tais como a verdade é o que funciona ou a crítica de que ele desenvolveu uma “filosofia vulgar tipicamente americana” ou até mesmo “uma filosofia do imperialismo capitalista”. Em meio a tudo isso, aparecem também alguns rótulos mais sofisticados, como os de materialista, realista, relativista moral, niilista, naturalista, etc.

Ainda conforme Geiger (1958), se deixarmos de lado os clichês e os estereótipos que rondam a divulgação da obra de Dewey, identificaremos um traço comum em sua filosofia, que marca o todo da sua produção - a noção de experiência. É sobre a experiência da educação que Dewey mais se envolve, revelando que, seja no campo da filosofia ou no da filosofia da educação, sua filosofia precisa ser concreta e ele encontra essa materialização no campo educacional.

Por fim, vimos que o pragmatismo de Dewey obteve no Brasil, por meio do intelectuais como Anísio Teixeira, uma propulsora força de pensamento capaz de influenciar movimentos políticos e pedagógicos no sentido de buscar a transformação da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O nosso propósito neste artigo foi realizar um estudo sobre a corrente filosófica “pragmatismo” e, de modo especial, analisar a influência dessa vertente no Brasil. Como consideramos que Anísio Teixeira foi um dos maiores difusores do pragmatismo no Brasil, especialmente na primeira metade do século XX, realizamos neste estudo um apanhado de sua vida e obra identificando aspectos do pragmatismo tanto em seus escritos políticos quanto nos filosóficos e pedagógicos. No âmbito deste debate, articulamos Anísio Teixeira ao pensamento de seu mestre, o filósofo estadunidense John Dewey.

Nessa configuração, é possível reconhecer o peso da influência dessa vertente em solo brasileiro. Isto porque ao traduzir a pedagogia de Dewey, no Brasil, Anísio Teixeira nos colocou em contato com uma revolucionária filosofia da educação, cujo pressuposto básico é noção de experiência, valorização da experiência das crianças, uma educação científica, com o intento de nos levar, por meio do pensamento inteligente, à resolução de problemas e conseqüentemente à mudança nas estruturas sociais.

Em que pese as críticas dirigidas a Dewey e à Escola Nova sobre seu caráter pedagógico, nem Dewey e muito menos Anísio Teixeira podem ser considerados autores preocupados apenas com a transformação interna da escola. Da mesma forma que não podem ser considerados defensores do imperialismo americano. O sentido de “liberal” em Dewey não significa conservador ou defensor de elites e grupos dominantes. Os críticos de Dewey fazem uma desleitura da sua obra e a única forma de resolver os mal-entendidos sobre seu trabalho é lendo suas obras. Tanto Dewey quanto Anísio Teixeira almejavam a transformação da sociedade na direção de uma democracia fundada no estado de direito, no direito à educação pública e de qualidade.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando (org.) **MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova**. A Reconstrução Educacional do Brasil. Ao Povo e ao Governo. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1932.

CUNHA, Marcus Vinicius da. **Anísio Teixeira**: Pioneiros do Pragmatismo no Brasil. In: Congresso Internacional de Filosofia e Educação, V. Maio de 2010, Caxias do Sul - RS, Brasil. ISSN 2177-644X.

_____. John Dewey e o pensamento educacional brasileiro: a centralidade da noção de movimento. In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n 17, pp. 86-99, maio/jun/jul/ago 2001.

DE WALL, Cornelis. **Sobre Pragmatismo**. Tradução de Cassiano Terra De Waal. São Paulo: Edições Loyola, Brasil, 2007.

GEIGER, G. R. **John Dewey in Perspective - a reassessment**. New York; Toronto; London: Mc Graw-Hill Book Co., 1958, p. 6.

GHIRALDELLI Jr., Paulo. A filosofia da educação de Anísio Teixeira no mundo filosófico aula. In: MONARCHA, Carlos (org.). **Anísio Teixeira**: a obra de uma vida. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

JAMES, William. **Pragmatismo e outros textos**. Trad. Jorge Caetano da Silva e Paulo Rubén Mariconda. 2. ed. São Paulo, 1985, p. 20.

KILPATRIC, William Heard. **Educação para uma civilização em mudança**. 16 ed. São Paulo: Melhoramentos. Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

MENDONÇA, Ana Walesca P.C. XAVIER Libânia Nacif. BREGLIA Vera L. A. CHAVES Mirian W. OLIVEIRA Maria Teresa C. LIMA Cecília N. SANTOS Pablo S.M. B. Pragmatismo e desenvolvimentismo no pensamento educacional brasileiro dos anos de 1950/1960. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 31 jan./abr. 2006.

MOREIRA, J. R. Funções Sociais e culturais da escola. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 66, pp. 53-81, abr./jun. 1957.

NASCIMENTO, Edna M. Magalhães do. **Pragmatismo: Uma Filosofia da Ação**. Revista Redescições, pp.02-15, 2012.

_____. **Dewey e Rorty** – da metafísica empírica à metafísica da cultura. Teresina: EDUFPI, 2014.

NUNES, Clarisse. Anísio Teixeira entre nós: A defesa da educação como direito de todos. In: **Revista Educação & sociedade**, ano XXI, nº 73, 2000.

_____. Prioridade número um para a educação popular. In: TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 1994. pp. 199-252.

RIBEIRO, Elisabete Aparecida. Democracia Pragmatismo e Escola Nova No Brasil. In: **Revista de Iniciação Científica da FFC**, vol. 4, n. 2, pp. 170-186, 2004.

RODRIGUES, Cassiano Terra. O Desenvolvimento do Pragmatismo Americano. In: **Revista Eletrônica de Filosofia**. São Paulo, vol. 05. n.2, julho-dezembro, 2008, pp. 119-132

SAVIANI, Dermeval. As Teorias da Educação e o problema da marginalidade. In: **.Escola e Democracia**. 41. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SNYDERS, George. A pedagogia de John Dewey. In: MATTHIAS, L. L.; KENNEDY, Steton et al. FEDERAÇÃO INTERNACIONAL SINDICAL DE ENSINO. **A educação norte-americana em crise**. Rio de Janeiro: Vitória, 1956. pp. 175-258.

TEIXEIRA, Anísio. Filosofia e educação. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.32, n.75, jul./set. 1959. pp.14-27.

_____. **Educação para a democracia: introdução à administração educacional** / Anísio Teixeira. Apresentação de Luiz Antonio Cunha, 2.ed. Rio de Janeiro: Ed. UFRGS, 1997.

_____. **Pequena Introdução à Filosofia da Educação – A escola Progressiva ou a transformação da Escola**. 6 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

DIMENSÕES DO ENSINO DE HISTÓRIA: ENTRE TRAJETÓRIAS E PERSPECTIVAS

Pâmela Torres Michelette¹

João Paulo Charrone²

Desde os tempos em que éramos discentes de História no curso de graduação/licenciatura e, posteriormente, como professores de crianças e adolescentes, indagávamo-nos sobre a distância entre a História que se ensina e pesquisa no ambiente universitário e aquela voltada ao ensino nas escolas da Educação Básica.

De forma geral, não negamos que o ambiente acadêmico é marcado pela pluralidade de possibilidades de interpretações e significações, metodologias e temáticas, por técnicas de ensino e análises diversificadas. Contudo, a pesquisa em História, seja

¹ Docente da Universidade Federal do Piauí - Campus de Bom Jesus e doutoranda em História pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Endereço eletrônico: pamelamichelette@yahoo.com.br

² Docente da Universidade Federal do Piauí - Campus de Bom Jesus e doutorando em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Endereço eletrônico: jcharrone@yahoo.com.br

no Brasil ou em qualquer outra parte do globo, bem como sobre o ensino de História, acaba se tornando um lugar de produção de conhecimentos “elitista”, aberto a um restrito percentual de pesquisadores (BOUTIER; JULIA, 1998). Que se reduz ainda mais quando comparamos ao já limitado número de jovens que são atendidos pela universidade brasileira, seja pública ou privada.

Porém o problema não se limita apenas ao debate da pesquisa universitária. Pois, quando se voltam as atenções para as escolas de Educação Básica, com infrequentíssimas exceções, deparamo-nos com uma realidade também complicada. Isto é, diferentemente das universidades, via de regra, nossas escolas são meros espaços de transmissão de uma ou outra visão historiográfica que, fragmentada e simplificada, acaba, por vezes, atribuindo uma versão como sendo a “verdade” histórica sobre determinados temas. Neste sentido, a maioria destas instituições necessita não só de uma adequação bibliográfica, mas, principalmente, de uma renovação dos métodos pedagógicos. Ou seja, de práticas de ensino que instiguem a discussão, a pesquisa e a criação. Como bem pontuou Leandro Karnal (2005, p. 9), o ensino de História, enquanto “fazer histórico”, requer uma dupla renovação: “do objeto em si e da ação pedagógica”.

Esta constatação permite-nos observar não apenas a extensão da crise causada pelo falta de “diálogo” entre a educação escolar e universitária, ou melhor, possibilita-nos analisar as relações entre os diferentes lugares de “fabricação” (CERTEAU, 1976) e difusão de saberes/ conhecimentos, como também medir qual é a função/responsabilidade de cada um e de todos esses espaços no embate pelas transformações tanto das maneiras de se ensinar como dos conteúdos/temáticas lecionados aos educandos.

Assim, este trabalho se propõe, após esquadrinharmos os principais percursos da disciplina História, e, por conseguinte,

do Ensino de História na educação brasileira nos decênios finais do século XX e iniciais do XXI, debater alguns dos principais abaloamentos historiográficos, tanto no plano teórico quanto prático, recorrentes na Educação Básica. Isto é, para poder fazer o ensino de História, primeiramente, é necessário saber e saber ensinar (MATOS, 1998).

Assim, este trabalho procurará no seu desenvolvimento responder, mesmo que de forma parcial, algumas questões que contemplam nosso debate: O que é História? Qual a relevância e qual a função da História para a contemporaneidade? Como a História é fabricada? Quais são as acepções de História que chegam aos espaços escolares e, por extensão, são ensinados aos nossos alunos?

Entendemos a História como a ciência dos homens no tempo (BLOCH, 2001). Portanto, a História se enquadra na análise da experiência humana no passado e presente. A História procura investigar, portanto, os diferentes modos de como homens e mulheres viveram/vivem e pensaram/ pensam suas vidas e a de suas sociedades, por meio do tempo e do espaço (PROST, 2012). Dito de outra maneira, ela possibilita entendermos que as experiências sociais estão em um inexaurível movimento de mutação, ou melhor, em processo de “perpétua gestação” (GLENISSON, 1977); em uma marcha que avoca composições muito distintas e que são frutos das ações dos próprios homens em seus presentes históricos.

Em síntese, a pesquisa e o ensino de História se constituem como ferramenta basilar para apreendermos o movimento e a diversidade, as rupturas e as permanências, permitindo cotejamentos entre classes sociais e sociedades nos diversos tempos e espaços. Por isso, a História procura nos mostrar a relevância e o respeito pela diferença, colaborando para o entendimento do mundo em que vivemos e também do mundo em que gostaríamos de viver (REIS, 2006).

Isso nos remete a outra questão: como essa História é escrita e difundida? A resposta a essa interrogação assenta-se na explicação do ofício do historiador (BLOCH, 2001), na incorporação de diferentes fontes e linguagens por ele utilizadas (GLENISSON, 1977), no fazer e pensar histórico (MATOS, 1998), nos diferentes campos e possibilidades (CARDOSO; VAINFAS, 1997) pelos quais o conhecimento histórico é “fabricado” (CERTEAU, 1976) e nos é transmitido. De acordo com Thompson (1981), o real vivido por homens e mulheres nos diversos recortes espaciais e temporais chega até nós através dos inúmeros registros das ações humanas, isto é, dos documentos escritos, das construções, dos testemunhos de pessoas, de fotografias, objetos, vestuários, etc. Portanto, todos os vestígios das ações e interferências humanas são considerados fontes para a pesquisa de História (GLENISSON, 1977). A experiência humana no tempo torna-se objeto de investigação do historiador que a transforma em conhecimento (BARROS, 2008).

Isto posto, levantamos aqui mais duas perguntas: como aprender e lecionar História? Como a História tornou-se disciplina escolar? Tais questões começaram a ser solucionadas no século XIX, especialmente na França, quando a História passou a ser apreciada com o status de ciência e se tornou uma das disciplinas obrigatórias nos quadros escolares, trata-se, portanto, de uma fase de organização de uma comunidade científica de historiadores (PROST, 2012). Ou seja, a História foi inserida nas instituições de ensino, leia-se, aqui, escolas e universidades, para ser lecionada aos discentes e investigadas pelos pesquisadores.

Do século XIX aos anos iniciais do século XXI, desenvolveram-se diferentes possibilidades para se interpretar e lecionar a História. Salienta-se, contudo, que as perspectivas historiográficas denominadas “história tradicional” e

“história nova” são abalizadas, na atualidade, como as mais predominantes no âmbito do ensino (FERREIRA; FRANCO, 2009). Porém, uma análise mais acurada, seja dos materiais didáticos ou mesmo das produções escolares, tornar visível a recorrência de outras abordagens. Entre elas, o materialismo histórico – inspirador, por exemplo, da reforma curricular do Estado de Minas Gerais, na década de 1980 – e, a sua ramificação mais significativa, a chamada historiografia social inglesa (FONSECA, 2003).

Muitas vezes nos indagamos sobre quais são as maneiras para se elaborar conceitos como o de tempo histórico, ou como formar relações entre os tempos: passado e presente. Em suma, como gerar para os educandos uma reflexão sobre o seu papel de sujeito histórico. Essas questões e tantas outras que formam a disciplina de História e igualmente seu ensino são validadas por metodologias que representam o próprio desenvolvimento desta ciência (HIPOLIDE, 2010). Portanto, acreditamos que conhecer os diferentes procedimentos metodológicos permitirá ao docente, no decorrer de seu exercício profissional, compreender que a ciência histórica não se limita a um simples caráter narrativo de fatos acontecidos no pretérito, muito menos que possa ser fabricada apenas para valorizar o tempo presente.

A denominada história tradicional, conhecida erroneamente por muitos como positivismo histórico (REIS, 2006), sobressaiu-se no século XIX, sendo, em seguida, ao longo do século XX, debatida, interrogada e, por fim, transformada. Desse processo de análises e diálogos, de rupturas e permanências, origina-se e desenvolve-se, no primeiro momento, a Escola dos *Annales* e, posteriormente, a chamada “*Nova História*” (BARROS, 2012).

A História tradicional/metódica emprega como fontes de pesquisa fundamentalmente os documentos oficiais, portanto,

escritos, tais como legislação, certidões, decretos, livros, etc. Esta perspectiva também aprecia, no âmbito dos vestígios, os sítios arqueológicos, as construções e os artefatos de coleções e de museus como moedas e selos. Os protagonistas da História tradicional são as grandes personalidades, sejam elas políticas, religiosas ou militares. Nela, a História “caminha” ao prazer dos reis, chefes religiosos, generais, grandes empresários e etc (GLENISSON, 1977). Em outras palavras, são determinados indivíduos, caracterizados historiograficamente como heróis, que aparecem como construtores da História, aqueles que dão ritmo e sentido, na sua totalidade, aos seus respectivos presentes.

Neste sentido, a história tradicional é vislumbrada pelos fatos diplomáticos, políticos e religiosos de grande ressonância do passado. Prioriza, a análise, alegando-se fazer da História uma ciência imparcial, dos acontecimentos pretéritos que são elencados em um encadeamento de tempo linear e progressivo (REIS, 2006). Resumindo, nessa abordagem, a História – entendida como algo real/verdadeiro/imparcial – e os fatos “de envergadura”, fundados em documentos escritos, precisariam ser encarados de maneira “científica”. Trata-se, essencialmente, de uma História política e factual, a qual, será (e ainda é) assaz acentuada no ensino e nos materiais didáticos (FONSECA, 2003).

Como já mencionamos anteriormente, no início do século XX, historiadores franceses capitaneados por Marc Bloch e Lucien Febvre fundaram a chamada Escola dos *Annales* dando início a uma revolução na ciência histórica (BURKE, 1997). Eles e aqueles que os cercavam constituíram, a partir de um diálogo mais incisivo com as demais Ciências Humanas, um debate crítico e de oposição à perspectiva da História tradicional/metódica, recusando determinados posicionamentos e entendimentos, ao mesmo tempo em que, introduzia outros (CAIRE- JABINET,

2003). Em outras palavras, modificava a maneira de fazer pesquisa e estudos na área de História. A partir deste ponto, diferentes gerações de historiadores que os sucederam passam a defender uma História de toda a sociedade.

Esta nova corrente de pensamento expandiu nossas concepções sobre as fontes de pesquisa, pois passou a considerar uma gama maior de testemunhos. Entre elas podemos citar, a título de exemplo, as fontes orais (depoimentos, entrevistas), as fontes audiovisuais (fotografias, filmes, discos), além de obras de arte, como pinturas e esculturas. Não desconsiderando, evidentemente, os documentos escritos e oficiais, as construções, os sítios arqueológicos e etc. Enfim, tudo aquilo que represente vestígio da experiência humana, que por alguma razão ou forma resistiu ao tempo, passou a ser tratado como fonte para História (GLENISSON, 1977).

Por extensão, todos os homens e mulheres, independentemente de sua condição econômica, étnica, social, religiosa, cultural passam a ser considerados como sujeitos da História. Dito de outra forma, a História não é construída, nesta linha, somente por grandes personalidades, mas também por movimentos sociais, pela classe trabalhadora, pelos marginalizados, etc (CARDOSO; VAINFAS, 1997). A *Nova História* atenta-se também com os episódios vinculados ao cotidiano, aos fatos relacionados à vida das famílias, às festas, às formas de ensinar e aprender (BARROS, 2012).

Esta abordagem, portanto, preocupa-se com tudo aquilo que homens e mulheres faziam no passado, sem perder de vista a relação como tempo presente (BLOCH, 2001). E mais, ela admite que existam diferentes maneiras de assinalar e viver o tempo. Os múltiplos tempos coexistem e o homem utiliza vários calendários (REIS, 2012). A nova história, neste sentido, não se debruça apenas sobre os grandes episódios ocorridos em um determinado pretérito, nem procura apresentá-los de

forma linear e factual. Isto é, ela se preocupa em entender a ciência História nos seus variados ritmos, tempos e espaços (KOSELLECK, 2006).

Creemos que este seja o momento de trazer o debate para o Brasil. A historiografia brasileira, ao longo do século XX, inspirar-se-á fundamentalmente na *Nova História* francesa, porém, não negamos que, nos últimos decênios do século XX, a historiografia social inglesa também tenha ganhado um considerável impulso. Assim, intelectuais do calibre de Foucault, Le Goff, Thompson e Hobsbawm, apenas para citar alguns, por trilhas historiográficas distintas, influenciaram vários historiadores brasileiros.

Acreditamos que um dos principais legados, provenientes do diálogo com tais abordagens, seja a dilatação conceitual de Política e História. Desta forma, temas até então negligenciados pela historiografia passam a ser objeto de investigação (FONSECA, 2003). Segundo Hebe Castro (*apud* CARDOSO; VAINFAS, 1997) houve um aumento das temáticas, vinculadas à História social, pesquisadas nas dissertações e teses produzidas entre 1970 e 1990 no Brasil.

Neste período, a historiografia brasileira passou por uma fase de reformulação, cujo embasamento se assentou na ampliação de temas, fontes e problemas. Assim, começamos a debater diferentes e divergentes modos de investigar e interpretar a História.

Mas como essa História democrática e problematizada, derivada dos debates da nova historiografia inglesa e francesa, portanto, em clara incompatibilidade com o método da História tradicional/positivista, chegara às escolas? Isto é, seus temas, problemas e discussões entraram na agenda do ensino de História?

Evidentemente que estas se tratam de interrogações que demandam uma grande complexidade. Como já mencionamos

acima, nesta fase, no Brasil, era admissível perceber uma heterogeneidade de perspectivas historiográficas. E, em diferentes realidades e períodos históricos, uma abordagem se fez mais presente que outra (FONSECA, 2003). Afinal, a História é filha de seu tempo, isto é, dialoga com a realidade, com o presente (BLOCH, 2001).

A História fabricada por nós faz parte de uma realidade dada. E mais, os fatos históricos vinculados a outras sociedades e presentes históricos nos possibilitam ir além do que podemos ver – uma viagem em uma “máquina do tempo” chamada imaginação, por meio da qual nos deslocamos a lugares e épocas distantes -, procurando explicações, comparações e referências.

Portanto, para nós, os tempos e os espaços se relacionam de maneira ativa e dialética. Então, por que em muitas universidades e, principalmente, em escolas, a História como construção/problema ainda não é ensinada? Por que, como docentes, normalmente lecionamos conteúdos “vendendo” a impressão de que tudo não tem relação com nosso presente, isto é, de forma simplista e factual? Quais são as alternativas para transformamos essa situação?

Certamente uma das possibilidades é procurar renovar, diariamente, nossas práticas pedagógicas dentro e fora da escola. Em outros termos, agir como cidadãos, sujeitos da História e do conhecimento. Isso implica uma argumentação lógica e crítica com as perspectivas tradicionalmente mais enraizadas, em nosso entendimento: o positivismo histórico/história metódica e o marxismo ortodoxo. Com base nessas preocupações, pretendemos aqui sistematizar algumas reflexões, um diálogo crítico com as principais abordagens recorrentes no ensino de história. Consideramos que ter conhecimento de cada um deles representa um diferencial na formação do professor, especialmente, para que consiga, em sala de aula, desenvolver aspectos importantes que

envolvem o ensino de História, uma ciência abstrata com conceitos fundamentais para o desenvolvimento social de seus educandos.

Iniciamos nosso diálogo com a história tradicional. Corrente historiográfica que, como vimos acima, é marcada pela lógica sequencial, factual, causal e teleológica. Porém, com um espaço considerável, seja nos livros didáticos seja no meio acadêmico brasileiro, seja nas aulas de história. Na historiografia positivista/metódica só têm valor para a História os fatos retirados dos documentos, os “únicos testemunhos do real”; logo, se não há documento, não há história (GLENISSON, 1977, pp. 136-167). Dessa forma, a História universal é basicamente a cronologia política institucional, a sucessão de datas e fatos protagonizados pelos governantes (REIS, 2003).

Uma das principais críticas, para além daquelas que já elencamos, a esta abordagem é a difusão do conceito dogmático de progresso da humanidade. Crítica que é observada nos modelos dominantes de ensino de História, especialmente quando se trata do chamado “quadripartite francês” (FONSECA, 2003). Isto é, no velho esquema cronológico formado pelos quatro grandes períodos: Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e, por fim, Contemporânea.

Tal divisão do tempo, realizada nestes moldes, traz implicitamente, se não explicitamente, a visão de um tempo presente, representado pelo novo e pelo vivo; e, de um tempo passado, vinculado a um tempo morto. Em suma, nos transmite uma mensagem de que passado e presente estão inflexivelmente afastados e tudo aquilo que pode “atrapalhar” a “perfeita ordenação do progresso”, como diz Certeau (1976), é recusado, não tem lugar e, portanto, não tem direito à História.

A História positivista adquire, assim, um caráter de ciência estática, apreciando somente os atos daqueles que ocupavam espaços de poder (seja social, econômico, religioso ou político);

os grupos sociais dominantes, em prejuízo de todos os seres humanos que compuseram as sociedades, tinham lugar de destaque. A maioria das pessoas que viveu no passado fica à margem da construção da História.

Na sala de aula, uma aula positivista de História assinala-se pela narração de fatos e citação de datas, nome de heróis e de seus feitos. Os educandos assumem a função de simples espectadores, que devem aprender por meio da audição e da leitura de textos longos e expositivos. São conduzidos a decorar uma grande quantidade de informações que recebem para mais tarde serem submetidos a uma avaliação baseada em perguntas e respostas diretas (HIPOLIDE, 2010).

Não podemos negar, principalmente pela grande difusão dessa corrente historiográfica no que se refere à concepção/entendimento de História pelos pais, alunos e muitos professores, que este se coloca como um fator de dificuldade na incorporação de novos campos temáticos, de novos problemas e fontes, como postulam as novas concepções historiográficas.

Outro esquema tratado por alguns âmbitos da historiografia brasileira como renovação em currículos e livros de História nos anos 80 é a versão marxista ortodoxa da evolução dos modos de produção. Neste esquema, a humanidade progride/ se desenvolve a partir da marcha implacável das forças produtivas. Passaríamos, assim, do sistema de comunidades primitivas ao modo de produção escravista ou do modo de produção asiático para o feudalismo, até chegarmos à fase atual, o capitalismo. A partir de suas crises, causadas pela concentração de riquezas e pela exploração das massas trabalhadoras, nosso destino se completaria no modo de produção socialista. Dessa forma, o início, o meio e o fim da História estão previamente determinados e, o mais grave, “o progresso”, nessa esquematização, é fundamental para que nosso destino se realize (FONSECA, 2003).

Por outro lado, não podemos negar que devemos ao materialismo histórico a inserção da massa trabalhadora como protagonistas das transformações ocorridas na História da humanidade (REIS, 2006). Em síntese, a contribuição fundamental do marxismo foi ter colocado camponeses e operários como sujeitos do processo histórico. Entretanto, enquanto método de ensino, as aulas permanecem aos moldes positivistas/metódicos, isto é, fundamentadas na exposição do professor e na cobrança de conhecimentos decorados por parte dos alunos (HIPOLIDE, 2010). E mais, a dita História universal, que não passa de uma visão da História europeia, é transmitida como o desenvolvimento “natural” das forças produtivas no decorrer do tempo contínuo, homogêneo e vazio, o que reforça essa aproximação, pelo menos no âmbito do ensino, entre positivismo/metódicos e o marxismo ortodoxo.

Como vimos, nos últimos cinquenta anos, a História vem conhecendo novos métodos, que avançam além do materialismo histórico. Neste sentido, a Nova História tem trazido interessantes transformações para as pesquisas dos fatos históricos. Ao contrário dos positivistas/metódicos, os historiadores da Nova História apreciam os fatos que estão acontecendo no presente e, diversamente dos marxistas ortodoxos, avaliam o fato histórico mais próximo da mentalidade, o que não descarta o campo econômico, dos homens que viveram em um determinado recorte espaço-temporal (BARROS, 2012).

Dessa maneira, as massas ganham voz e ação, conquistando o espaço de sujeitos históricos. Segundo essa visão, a História é uma ciência que estuda o presente das diferentes sociedades e abre um diálogo com as que viveram no passado, com a finalidade de analisar as mais diferentes maneiras de viver da humanidade em diversos tempos e espaços (HIPOLIDE, 2010).

Se procurarmos andar pelo caminho de um ensino de História que priorize a formação de homens e mulheres conscientes, cidadãos e democráticos, estamos, em última instância, valorizando a formação de sujeitos históricos definidos na essência pelo método desenvolvido pela Nova História. Vale lembrar, contudo, que essa visão não rejeita a importância e o valor de todas as pesquisas e análises empreendidas pelos historiadores positivistas ou marxistas ortodoxos, pois elas são fontes de conhecimento e ocupam um espaço valioso dentro do saber histórico (REIS, 2006).

Todavia, a Nova História expande a estatura das ações humanas e dos fatos históricos, revogando o conceito de causa e consequência e sugerindo uma análise mais aprofundada, de longa duração, para que a humanidade perceba as rupturas e continuidades na construção de sua própria trajetória. Finalmente, protesta contra os determinismos, valorizando as ações e comportamentos das massas anônimas, dando-lhes voz e colocando-as como protagonistas das transformações da própria existência (HIPOLIDE, 2010). Nesta perspectiva, a edificação da história, ou seja, as relações passado/presente são redimensionadas numa relação dialética. Em outras palavras, o passado ressurgiu no presente em um processo de reconstrução, não de repetição, não de simples sucessão, e muito menos de evolução. As duas estruturas historiográficas (positivista/metódica e marxista ortodoxo) presentes nas práticas de ensino de História recusam a especificidade “construtivista” e dialética da História (FONSECA, 2003).

Por fim, cabe lembrarmos do papel de “intérprete político dos sonhos coletivos” exercido pelo historiador/professor de História. Isto é, desenvolver a consciência de crianças e jovens através de um exercício de reflexão e de reconstrução da experiência humana. Evidentemente que tal função dialoga dialeticamente com elementos de natureza técnica, teórica e política, haja vista que a seleção do que é lecionado e do como

deve-se ensinar é uma decisão marcadamente político- cultural e educativa. Nesse sentido, a História como construção, aberta a múltiplas e variadas interpretações, deve evitar esquemas simplificadores e reducionistas (FONSECA, 2010). Nossa escolha historiográfica está fortemente vinculada à nossa atitude diante do mundo, do conhecimento e da educação.

REFERÊNCIAS

BARROS, José D'Assunção. **O Campo da História:** especialidades e abordagens. Petrópolis: Vozes, 2008.

BARROS, José D'Assunção. **Teoria da História:** A Escola dos Annales e a Nova História. Petrópolis: Vozes, 2012.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o Ofício do Historiador.** Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOUTIER, Jean; JULIA, Dominique. “Em que pensam os Historiadores.” In: **IDEM.** Passados recompostos. Rio de Janeiro: UFRJ/FGV, 1998, pp. 21-61.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929-1989):** a revolução francesa da historiografia. São Paulo: Ed. da UNESP, 1997.

CAIRE-JABINET, Marie-Paule. **Introdução à historiografia.** Bauru: Edusc, 2003. CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. Domínios da História. Rio de Janeiro/RJ: Elsevier, 1997.

CERTEAU, Michel de. “A operação histórica”. In: LE GOFF, J.; NORA, P. **História:** Novos Problemas. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976, pp. 13-49.

FERREIRA, Marieta de Moraes; FRANCO, Renato. **Aprendendo História:** reflexão e ensino. São Paulo: Editora do Brasil, 2009.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história**. Campinas: papyrus, 2003. GLENISSON, Jean. Iniciação aos Estudos Históricos. São Paulo; Rio de Janeiro: Difel, 1977.

HIPOLIDE, Márcia. **O ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental** – metodologias e conceitos. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2010.

KARNAL, Leandro (org.). **História na Sala de Aula**: conceitos, práticas e propostas. 3. ed, São Paulo: Contexto, 2005.

KOSELLECK, Reinhart.. **Futuro Passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. RJ: Contraponto, 2006

LAVILLE, Christian. “A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História”. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo: v. 19, n. 38, pp. 125-138, 1999.

MATTOS, Marcelo Badaró (org.). **História**: pensar e fazer. Rio de Janeiro: Laboratório Dimensões da História, 1998.

PROST, Antonie. **Doze lições sobre a História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

REIS, José Carlos. **A História entre a Filosofia e a Ciência**. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2006.

REIS, José Carlos. **Teoria e História**: tempo histórico, história do pensamento histórico ocidental e pensamento brasileiro. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2012.

THOMPSON, E. P. **A Miséria da teoria**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E INCLUSÃO

Aline Geane Veloso Oliveira¹

Anselmo Alves Lustosa²

Nubia Maria de Sousa Ferreira³

Marcela Araujo de Sousa⁴

INTRODUÇÃO

A escola, concebida como espaço de construção de conhecimentos e de formação de valores, pode e deve ter como uma de suas propostas colaborar para a transformação da sociedade no sentido de torná-la menos desigual e mais democrática. Um espaço democrático,

¹ Graduada em Educação Física pelo PARFOR/UFPI – Picos-PI. Endereço eletrônico: alinegeane2009@hotmail.com

² Professor Adjunto da Universidade Federal do Piauí, Mestre em Ciências e Saúde. Endereço eletrônico: anselmolustoa@yahoo.com.br

³ Graduada em Educação Física pelo PARFOR/UFPI – Picos-PI. Endereço eletrônico: nubiaferreira93@hotmail.com

⁴ Graduada em Educação Física pelo PARFOR/UFPI – Picos-PI. E-mail: marcella_cultura@hotmail.com

em essência, deve viabilizar a construção de culturas, políticas e práticas inclusivas (BOOTH, 1997).

A Constituição Federal de 1988 elege, como princípio para o ensino, a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, uma vez que a educação é um direito de toda a população. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96), em seus artigos 58 e 59, assegura aos educandos com “necessidades educacionais especiais” currículo, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às suas individualidades, garantindo, desta forma, o direito à educação escolar a todos os cidadãos.

A legislação vigente pressupõe a construção de uma escola aberta para todos e que respeite e valorize a diversidade. Para que esse processo possa se concretizar com êxito, faz-se necessário a efetivação de mudanças curriculares, pedagógicas, passando por adaptações na infraestrutura, de modo que todos os alunos possam participar plenamente das ações pedagógicas e sociais da escola.

No que se referem, especificamente, às pessoas com necessidades educacionais especiais e às aulas de Educação Física escolar, assunto ligado a este estudo, enquanto componente obrigatório da grade curricular do Ensino Fundamental, a Educação Física escolar tem por objetivo desenvolver atividades corporais que permitam que a criança conheça a si própria e aos outros, respeitando as individualidades (BRASIL, 1997).

Neste sentido, a Educação Física escolar se constitui em uma grande área para a prática da inclusão, desde que propicie a participação de todos os alunos através de atividades físicas adaptadas às suas possibilidades e necessidades. Um programa de Educação Física quando adaptado ao aluno com deficiência, possibilita ao mesmo a compreensão de suas limitações, auxiliando-o na busca de uma melhor adaptação (CIDADE; FREITAS, 1997).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física para o Ensino Fundamental expressam em seus objetivos gerais a expectativa que os alunos sejam capazes de:

- participar de diferentes atividades corporais, procurando adotar uma atitude cooperativa e solidária, sem discriminar os colegas pelo desempenho ou por razões sociais, físicas, sexuais ou culturais (BRASIL, 1997, p. 63);
- participar de atividades corporais, reconhecendo e respeitando algumas de suas características físicas e de desempenho motor, bem como as de seus colegas, sem discriminar por características pessoais, físicas, sexuais ou sociais (BRASIL, 1997, p.71).

De acordo com dados do Censo Escolar de 2012, realizado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), há 104 alunos, com algum tipo de deficiência, matriculados nas escolas regulares da rede municipal de ensino de Picos-Piauí, sendo 56 na zona urbana e 48 na zona rural.

Na rede municipal existem apenas 02 (duas) escolas com sala de recursos multifuncionais prestando Atendimento Educacional Especializado (AEE) a esses alunos: a Escola Municipal Padre Madeira (dez alunos matriculados) e a Escola Municipal Duque de Caxias (nove alunos matriculados). Esses alunos recebem atendimento no turno inverso ao da turma regular.

Segundo a Coordenadora de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação, houve, no ano de 2012, um número significativo de evasão desses alunos e isso se deu principalmente devido à falta de estrutura física das escolas e a insegurança demonstrada pelos professores por não estarem capacitados para atender adequadamente às necessidades desses alunos.

Percebe-se que é grande o abismo entre o direito garantido e o que de fato se concretiza nas escolas, sendo que esse processo se torna ainda mais complexo quando se trata da Educação Física escolar que, na grande maioria das vezes, tem como princípio apenas o rendimento e a competição, desconsiderando a importância da prática da cultura corporal, principalmente para aqueles que apresentam alguma deficiência e que, como os demais alunos “normais”, devem ter o direito à participação na vida escolar e social.

Com base nas informações acima, o objetivo deste estudo foi verificar as práticas de inclusão realizadas nas aulas de Educação Física nas escolas de Ensino Fundamental da rede municipal de Picos-PI, com base nas informações prestadas pelos professores e em observações da prática dos mesmos, visando uma reflexão acerca da inclusão de alunos com deficiência, buscando assim, uma educação de qualidade que valorize as diferenças.

MATERIAL E MÉTODO

Para realização desse estudo foi utilizada a pesquisa descritiva, com abordagem qualitativa do tipo corte transversal. O grupo de estudo foi escolhido de forma intencional. Para Minatto et al. (2011) a amostra intencional é realizada de forma não aleatória, através de um procedimento de seleção a partir de critérios preestabelecidos. Nesse caso, os critérios de inclusão no grupo de estudo foram: ser professor de Educação Física da rede municipal de Picos-PI; atuar no Ensino Fundamental; possuir aluno com algum tipo de deficiência matriculado regularmente em suas turmas. Também foram incluídos no estudo os professores que atuam nas salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), que atendem esses alunos no horário contrário ao da turma regular. Assim,

o grupo de estudo constituiu-se de sete (07) professores de Educação Física e três (03) professores de AEE.

Para coleta de dados foram utilizados como instrumentos: um questionário do tipo semiestruturado, composto por 10 (dez) questões fechadas e 08 (oito) abertas, dirigidos aos professores de Educação Física das escolas pesquisadas e outro questionário contendo 07 (sete) questões fechadas e 03 (três) abertas dirigidas aos professores que atuam nas salas de AEE. Os questionários englobavam perguntas referentes à identificação e prática pedagógica dos participantes, tais como: faculdade de origem, formação acadêmica, tempo de serviço, tipos de deficiência com que trabalham, conhecimentos sobre inclusão, importância da participação dos alunos portadores de necessidades especiais nas aulas de Educação Física e dificuldades encontradas no processo de inclusão no ensino regular. Além disso, foram realizadas observações das práticas pedagógicas dos professores e dos espaços físicos das seis (06) escolas pesquisadas. Os questionários foram respondidos pelos professores de forma individual, após uma breve explicação sobre os objetivos do estudo realizado. Todos os professores que aceitaram participar da pesquisa assinaram termo de consentimento autorizando a divulgação de suas respostas. Os dados foram analisados utilizando o método de análise de conteúdo de Bardin. Para Bardin (2009), a análise de conteúdo, enquanto método, torna-se um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Após análise das falas individuais dos entrevistados, foram agrupadas as ideias comuns na busca de um discurso coletivo que apontasse para os acertos, dificuldades, desafios e perspectivas para inclusão de alunos com necessidades especiais nas aulas de Educação Física das escolas pesquisadas. A análise dos conteúdos foi confrontada com a literatura, permitindo uma discussão sobre a Educação Física escolar inclusiva.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados e a discussão que se iniciam são baseados na pesquisa realizada com 07 professores de Educação Física que atuam no Ensino Fundamental nas escolas da rede pública municipais de Picos-PI e que possuem alunos com deficiência matriculados de forma regular, assim como 03 professores das salas AEE para análise de aspectos relacionados ao desenvolvimento corporal e social e outros relacionados à atividade do educador físico. Cabe ressaltar que as implicações decorrentes deste trabalho são representativas destas pessoas, uma vez que se entende que há riscos e limitações para a generalização dos resultados para outros grupos, entretanto, acredita-se que este estudo possa trazer contribuições importantes para melhoria no trabalho de inclusão escolar dos alunos com deficiência durante as aulas de Educação Física, assim como contribuir para a qualidade de vida das pessoas com deficiência e seus familiares.

Para realização desse trabalho foram pesquisadas 06 escolas de Ensino Fundamental da rede pública municipal de Picos-PI que atendem crianças com necessidades educacionais especiais. A escola Justino Luz que atende 04 (quatro) alunos com necessidades especiais, de ordem física, distribuídos nos turnos matutino e vespertino, é a única escola, entre as visitadas, que possui espaço físico adequado para as aulas práticas de Educação Física e que utiliza algumas metodologias inclusivas. As escolas Padre Madeira e Duque de Caxias atendem respectivamente a 11(onze) e 04(quatro) alunos com necessidades especiais distribuídos nos turnos matutino e vespertino, essas duas escolas contam com sala de AEE, que atende também aos alunos de outras escolas. As escolas não dispõem de espaço físico para realização de atividades práticas, sendo as mesmas realizadas em espaços cedidos pela

comunidade onde estão inseridas, o que dificulta ainda mais o trabalho com os alunos com necessidades educacionais especiais, pois as professoras precisam se deslocar com esses alunos para um espaço fora da escola.

As escolas Celso Eulálio, Francisco Santos e Tia Celeste atendem, respectivamente, a 04 (quatro), 02 (dois) e 03 (três) alunos com necessidades educacionais especiais, também distribuídos nos turnos matutino e vespertino. As escolas não possuem a mínima estrutura física, funcionam em prédios residenciais, as aulas práticas são realizadas em espaços muitas vezes menores que a própria sala de aula, o que compromete a realização de atividades que possibilitem aos alunos a oportunidade de desenvolver suas habilidades corporais.

A análise do perfil dos participantes do estudo permite verificar que todos os 10 (100%) professores entrevistados são do sexo feminino e formados em universidades públicas, sendo que 08 (80%) são especialistas e apenas 02 (20%) possuem somente a graduação. Com relação ao tempo de trabalho com Educação Física, observou-se que em média o grupo possuía 44,66 meses de atuação, com o mínimo de 06 meses e o máximo de 10 anos de trabalho.

Apesar de todos os professores entrevistados trabalharem de forma direta com alunos com deficiência, 02 professores (20%) relataram não terem tido disciplinas de Educação Física especial durante a graduação e apenas 03 (30%) dos entrevistados afirmaram terem tido aulas de Educação Física adaptada. Assim, entre os professores que possuem conhecimento sobre Educação Física especial, 04 deles tiveram de buscar cursos de especialização, extensão universitária ou leituras independentes. Desse modo, os professores entrevistados, apesar de trabalhar com alunos com deficiência, não se sentem suficientemente capacitados para atuar com esta clientela. A clientela atendida pelos professores entrevistados é predominantemente formada

por alunos com deficiência física, mental e auditiva, sendo que muitos alunos possuem mais de um tipo de deficiência.

De forma resumida, foi possível observar que o perfil dos participantes deste estudo caracteriza-se por mulheres formadas em universidades públicas que tiveram uma formação deficiente em termos de Educação Física especializada, tendo de buscar os conhecimentos necessários à sua atuação profissional em outros cursos. Além disso, apesar de possuírem bastante tempo de atuação com alunos com necessidades especiais, ainda se sentem inseguras, temerosas e incapacitadas para trabalharem com esta clientela.

Partindo da ideia de que o professor deve assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos, diversas pesquisas têm reafirmado a necessidade da melhoria da formação de professores como condição para a inclusão dos alunos (BUENO et al., 1999).

Após análise de diversas pesquisas acerca do tema, podemos afirmar que, de um modo geral, os cursos de licenciatura não estão preparados para desempenhar a função de formar professores com uma orientação inclusiva de atuação profissional. "Isso é preocupante, pois os alunos bem ou mal estão sendo incluídos e cada vez mais as salas de aula se diversificam, embora, evidentemente, não no ritmo desejado" (GLAT; PLETSCH, 2004, pp. 03-08).

Diante dessa problemática, vêm ocorrendo inúmeros debates voltados para a formulação de propostas visando sua resolução. Merece destaque a proposta de Bueno (1999/ 2001), segundo a qual o modelo inclusionista requereria a formação de dois tipos de professores:

- a) os chamados generalistas, que seriam responsáveis pelas classes regulares e capacitados com um mínimo de conhecimento e prática sobre a diversidade do alunado;
- b) os professores especialistas, capacitados em diferentes

necessidades educacionais especiais e responsáveis para oferecer o necessário suporte, orientação e capacitação aos professores do ensino regular visando à inclusão, ou para atuar diretamente com alunos em classes especiais, salas de recurso (BUENO et al., 2001, pp. 21-27).

As participantes da pesquisa foram questionadas a respeito do entendimento do conceito de inclusão escolar. Sobre isso, a maioria aponta para os aspectos relacionados à integração na vida social, aquisição da capacidade de convivência e independência, como pode ser observado na fala de F.: “*Participação em atividades adequadas as possibilidades, valorização, integração*”.

As colocações feitas pelas participantes destacam alguns pontos importantes que caracterizam o paradigma da Inclusão Escolar, anteriormente levantados e analisados por outros autores, como Mazzotta (1993), Mantoan (2006) e Ribeiro e Baumel (2003).

A educação inclusiva não deve ser tratada como uma abordagem tradicional onde era sinônimo de uniformização, mas numa abordagem de atenção a diversidade e a igualdade com respeito pelas diferenças e pelas necessidades individuais, desenvolvendo as potencialidades de cada aluno através de percursos individualizados de aprendizagem, respeitando as características e o ritmo de cada um. (RIBEIRO E BAUMEL, 2003).

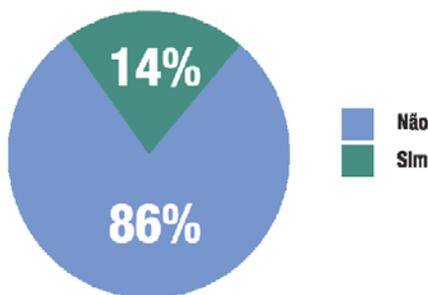
A fala das participantes nos permite perceber que as mesmas possuem conhecimentos básicos sobre o que caracteriza o paradigma conceitual da inclusão escolar.

Quando questionadas a respeito da aceitação dos alunos especiais pelos demais alunos nas aulas de Educação Física, apenas uma participante declarou que há atitudes

discriminatórias por parte dos alunos “normais”. As demais professoras responderam que há uma boa aceitação por parte dos alunos “normais” e que os mesmos manifestam atitudes de solidariedade e companheirismo com relação aos alunos com deficiência.

A questão aberta “*Em caso afirmativo, o que você prioriza em suas aulas para incluir esses alunos?*” que deveria ser respondida somente pelos informantes que respondesse sim à questão fechada “*Você acredita ter conhecimentos suficiente para incluir alunos deficientes em suas aulas?*”; das 07 informantes somente uma respondeu sim. A professora E. destacou ter como prioridade em suas aulas “*A realização de atividades que envolvam todos independente de sua deficiência*”.

Gráfico 01: Você acredita ter conhecimentos suficientes para incluir alunos deficientes em suas aulas.



Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

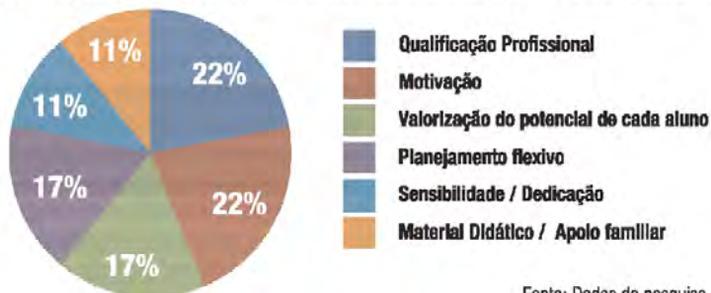
As respostas das participantes às questões anteriores levam-nos a constatar que, na realidade, 86% das participantes se declaram com conhecimento insuficiente para incluir um aluno deficiente em suas aulas.

Portanto, o maior desafio posto para os cursos de formação de professores é o de construir conhecimentos que possam provocar a formação de novas atitudes que permitam aos professores desempenhar de maneira responsável e eficiente seu papel frente aos desafios de educar na e para a diversidade.

Para tanto, faz-se necessário elaborar políticas públicas educacionais voltadas para práticas mais inclusivas, adequar a formação de professores às novas exigências educacionais e definir um perfil profissional do professor, ou seja, habilidades e competências necessárias aos professores de acordo com a realidade brasileira (NUNES; SOBRINHO; NAUJORKS, 2001).

Quando questionados sobre os requisitos necessários à inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais nas aulas de Educação Física, houve várias colocações, das quais pode-se destacar as seguintes: “qualificação profissional” (22%); “motivação do profissional” (22%); “Reconhecer o valor e potencial de cada aluno e um planejar aulas flexíveis que garantam a aprendizagem de todos” (17%); “sensibilização e dedicação” (11%); “recursos materiais adequados e apoio da família” (11%).

Gráfico 02: Requisitos necessários a inclusão de portadores de necessidades especiais nas aulas de educação física.



Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

As respostas das participantes apontam para questões consideradas fundamentais na implementação da educação inclusiva no ensino regular. Tais aspectos já foram anteriormente levantados por vários autores, tais como Martins (1996), Aguiar (2004) e Silva (2003).

Silva (*apud* RIBEIRO; BAUMEL, 2003) destaca alguns pontos importantes que podem ajudar numa melhor compreensão de algumas condições fundamentais para inclusão escolar, são eles:

- Primeiramente saber identificar os alunos com necessidades educacionais específicas;
- Conhecer metodologias que vão auxiliar no ensino destes alunos;
- Aprofundar conhecimentos sobre a relação da escola com a família;
- Aprofundar conhecimento sobre o desenvolvimento escolar da criança e do adolescente;
- Aprofundar conhecimentos sobre avaliação;
- Conhecer técnicas de expressão e linguagem, ligadas ao trabalho com alunos com necessidades educacionais;
- Saber adaptar atividades ao ritmo e as dificuldades dos alunos (SILVA, 2003, p. 57, adaptado pela autora).

Dos 10 professores que participaram da pesquisa, todos (100%) responderam que acreditam que a participação dos alunos com necessidades especiais nas aulas de Educação Física auxilia no seu desenvolvimento e, conseqüentemente, em sua inclusão na comunidade escolar.

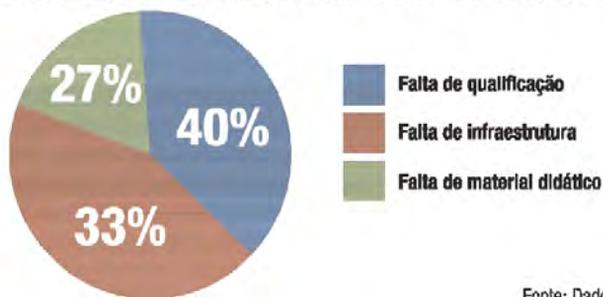
Em relação à questão aberta, “em caso afirmativo, por que e de que forma”, que deveria ser respondida somente pelos participantes que respondessem “sim” para a questão anterior, dos 10 participantes, 08, que correspondem a 80%, emitiram respostas sem fundamentação e apenas 02 (20%) fundamentaram suas respostas. M.: “porque a participação nas aulas de educação física auxilia no desenvolvimento global do aluno, além de permitir a socialização do mesmo, o que facilitará sua vida em sociedade”. E.: *“porque a disciplina permite trabalhar a formação de valores como o respeito, cooperação e solidariedades, o que facilitam a convivência, além de trabalhar atividades motoras que contribuem para o desenvolvimento da autonomia, autoconfiança e segurança, ampliando as potencialidades do aluno”*.

Pela fala das participantes é possível perceber que a participação de alunos com necessidades especiais nas aulas de Educação Física além de auxiliar no desenvolvimento motor,

cognitivo e afetivo dos mesmos, também contribui para o desenvolvimento de atitudes positivas pelos/nos demais alunos. Essas atitudes dizem respeito à manifestação de solidariedade, cooperação e respeito ao outro, sem discriminação de características pessoais, físicas, sexuais ou sociais. Esses comportamentos atitudinais, indicadores de cidadania, estão expressos nos objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1997).

Quando questionados a respeito das principais dificuldades encontradas para a implementação de ações relativas à inclusão nas aulas de Educação Física, pergunta dirigida apenas aos 07 professoras de Educação Física, 06 participantes (40%) apontaram como principal dificuldade a falta de qualificação profissional; 05 professores (33%) apontaram a falta de infraestrutura da escola e 04 participantes, que correspondem a 27%, destacaram a falta de material didático pedagógico como principal dificuldade para implementação da educação inclusiva nas escolas regulares.

Gráfico 03: Dificuldades para implementação de ações inclusivas nas aulas de educação física.



Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Os resultados são indicativos de que, para a dos participantes, as principais dificuldades para implementação da educação inclusiva nas aulas de Educação Física são o despreparo dos profissionais, a falta de infraestrutura da escola

e a insuficiência de materiais didáticos pedagógicos. Neste sentido, Aguiar e Duarte (2005) apontaram como principais entraves para incluir alunos com necessidades educacionais especiais nas aulas de Educação Física a falta de cursos de reciclagem, de auxílio técnico pedagógico especializado, de estrutura adaptada do espaço físico e material didático adequado. Vygotsky (1997) afirma que as pessoas com deficiência encontram dificuldades, sobretudo pelo fato de as condições materiais e instrumentais estarem voltadas para uma sociedade dita normal.

Para que ocorra de fato a inclusão dos alunos portadores de necessidades especiais no ensino regular, as instituições de ensino precisam contar com os instrumentos devidos, os recursos auxiliares e também um trabalho educativo de profissionais devidamente capacitados, a fim de realizar as mediações necessárias para a aprendizagem e desenvolvimento desses alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada identificou, através de observações e da fala dos docentes, a necessidade de qualificação profissional, infraestrutura e suporte pedagógico com material didático e apoio de profissionais especializados.

Os resultados revelam a falta de preparo/capacitação dos profissionais de Educação Física, bem como de estratégias e metodologias de ensino que atendam às necessidades desses alunos. É importante destacar que dentre as participantes apenas uma professora declarou não ter recebido nenhum tipo de formação sobre educação inclusiva. As demais participantes afirmaram ter conhecimento a respeito da temática e que tais conhecimentos foram adquiridos através de curso de graduação (30%), especialização, extensão universitária e leituras independentes (50%).

Os dados também mostram a falta de infraestrutura das escolas pesquisadas, sendo que apenas uma possui quadra para prática de atividades físicas. Outro problema detectado foi a falta de materiais didáticos para realização de aulas mais dinâmicas e diversificadas, o que dificulta o desenvolvimento não apenas dos alunos com necessidades educacionais especiais como de todos os outros.

Diante da realidade presenciada nas escolas pesquisadas, foi possível concluir que não há a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais nas aulas de Educação Física, pois, na maioria das vezes, esses alunos são dispensados das aulas, e, quando permanecem, não participam de forma ativa das atividades propostas. É importante destacar que na grande maioria das vezes não existe limitações físicas que impeçam a participação desses alunos, o que acontece é que eles não se sentem motivados e infelizmente nada é feito para mudar essa realidade. Os professores por não se sentirem preparados não se propõem a desenvolver atividades físicas adaptadas que possibilitem a participação desses alunos nas atividades esportivas e de lazer.

No entanto, para que a inclusão seja uma realidade, será necessário rever as políticas públicas de inclusão educacional, bem como práticas pedagógicas e processos avaliativos na busca de eliminar as barreiras que impedem sua implementação. Para tanto, faz-se necessário maior investimento em infraestrutura; material adequado; capacitação, atualização e sensibilização dos profissionais, além de currículos e métodos flexíveis levando em conta as individualidades de cada aluno, oportunizando a participação de todos.

Espera-se que essa pesquisa possa servir de motivação para outros trabalhos direcionados à educação inclusiva, pois o tema é complexo e exige um debate constante.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, J. S. **Educação Inclusiva: Jogos para o Ensino de Conceitos**. 1. ed. Campinas: Papirus Editora, pp. 55-60, 2004.

_____, J. S., DUARTE, E. **Educação inclusiva: um estudo na área da educação física**. In: Rev. Bras. Educ. Espec. [online]. v.1, n.2, pp. 223-240, 2005.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BOOTH, T., AINSCOW, M.; DYSON, A. Understanding Inclusion and Exclusion in the Competitive English System. In: **International Journal of Inclusive Education**, vol. 1, n. 4, pp. 337-355, 1997.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional**. Lei nº. 9.394/1996, Brasília, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Fundamental - Educação Física**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BUENO, J. G. et al. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.

_____, J. G. et al. A inclusão de alunos diferentes nas classes comuns do ensino regular. In: **Temas sobre Desenvolvimento**. São Paulo, v.9 nº 54, p. 21-27, 2001.

CIDADE, R. E.; FREITAS, P. S. **Noções sobre Educação Física e Esporte para Pessoas Portadoras de deficiência.** Uberlândia, 1997.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. de L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. In: **Revista Integração.** vol. 24, ano 14; Brasília: MEC/SEESP, p.22-27. 2002.

_____, R.; PLETSCHE, M. D. O papel da Universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. In: **Revista Benjamin Constant,** Rio de Janeiro, n. 29, ano 10, pp. 03-08, 2004.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar:** o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2006. MARTINS, L. A. R. Educação Integrada do Portador de Deficiência Mental: Alguns Pontos para Reflexão. In: *Integração*, 16, pp. 27-32, 1996.

MAZZOTTA, M. J. S. Questão de Entendimento. Mesa-Redonda Mudanças de Atitudes da Escola Frente à Integração. In: **Vivência**, 14, pp. 15-17, 1993.

MINATTO, G. et al. População e amostra/sujeitos da pesquisa. In: SANTOS, S. G. (Org.) **Métodos e técnicas de pesquisa quantitativa aplicada à educação física.** Florianópolis: Tribo da Ilha, 2011. pp. 129-140.

NUNES SOBRINHO, F., NAUJORKS, M. I. **Pesquisa em educação especial:** O desafio da qualificação. Bauru, São Paulo: Ed. EDUSC, 2001.

RECHINELI, Andréa; PORTO, Eline Tereza Rozante; MOREIRA, Wagner Wey. *Corpos deficientes, eficientes e*

diferentes: uma visão a partir da educação física. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 14, n. 2, p. 293-310, maio/ago, 2008.

RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri; BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de (orgs.). **Educação Especial: Do Querer ao Fazer**. São Paulo: Editora Avercamp, 2003.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Entrevista com Prof. Boaventura de Souza Santos**. (Online). Disponível em <<http://www.dhi.uem.br/jurandir/jurandir-boaven1.htm>>

SILVA, Maria Odete Emygdioda. **A análise de necessidades na formação contínua de professor: Um contributo para a integração e inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular**. São Paulo: AVERCAMP, 2003. pp. 53-69.

YGOTSKY, L.S. Obras Escolhidas V: **Fundamentos de defectología**. Madrid: Visor Distribuciones, 1997.

FORMAÇÃO CONTINUADA: POSSIBILIDADES PARA O COTIDIANO ESCOLAR

Adélia de Deus Meireles¹

INTRODUÇÃO

O tema Formação Docente tem recebido destaque em eventos de âmbito nacional e internacional, pois apresenta nos dias atuais uma nova racionalidade formativa, cujo foco é uma formação baseada na construção racional da aptidão, da capacidade, da competência. Conclamada a partir da Constituição Federal de 1988 e consubstanciada na aprovação da Lei n. 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e nas diretrizes complementares acerca da política de formação de professores, que enfatizam a valorização do magistério e de um padrão de qualidade cujo teor de excelência deve dar consistência à formação do professor.

¹ Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Piauí. Professora da Rede Municipal de Teresina-PI. Endereço eletrônico: ameirelesdedeus@hotmail.com.

Deste modo, no cenário brasileiro, a valorização da educação e a formação de professores têm sido apontadas como os principais elementos, no sentido de intervir na qualidade do ensino ministrado nos sistemas educativos. Conforme Ghedin (2008), pesquisadores têm conferido muita importância à formação docente e à profissionalização.

É preciso, no entanto, que as agências formadoras de professores se organizem de forma a proporcionar aos profissionais docentes, conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem, permanentemente, a construção de saberes e de fazeres docentes, a partir das necessidades e dos desafios que o ensino, como prática social, lhes coloca no cotidiano. E, sobretudo, que assegure aos professores desenvolverem capacidades para investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e formarem seus saberes-fazeres docentes em um processo contínuo de construção de suas identidades como professores. Na verdade, pensar essa racionalidade para a formação de professores impõe considerar suas inquietações vivenciadas nos processos formativos, como também demanda proporcionar um diálogo entre a formação continuada e a prática pedagógica, investindo em uma formação que permita a este professor decidir em contextos instáveis, indeterminados e complexos, tornando cada situação uma novidade que exige reflexão e diálogo com a realidade e com os desafios que o ensino como prática social os coloca no cotidiano escolar.

Na linha de consolidação desse quadro e compreendendo a formação continuada como um processo no qual o professor se apresenta como agente e sujeito de sua prática e da construção e reconstrução de seu conhecimento, colocamo-nos a favor de uma racionalidade formativa de professor, fundamentada na perspectiva de Brito (2006), ao afirmar que, no lugar de uma formação meramente técnica, estática, deve-se conceber um

processo dinâmico de formação de professor, no qual a busca de autonomia, a capacidade de reconstrução de saberes e de competência pedagógica seja uma constante.

O que se pode dizer é que para a formação continuada ser um percurso formativo orientado para a transformação é necessário que propicie aos sujeitos envolvidos construir e reconstruir experiências, refletir criticamente sobre preceitos formativos e produzir espaço para uma compreensão da sua própria prática pedagógica. Imbert (2003, p. 18) ressalta que a perspectiva é “[...] um processo cuja visão não é mais o acabamento, mas um estado de inacabamento”.

Ao trazer essa significação para a formação continuada, podemos perceber que esse percurso não se conclui, mas sim, a cada momento, apresenta possibilidades para novos momentos de formação, configurando um caráter de recomeço da realidade pessoal e profissional, constituindo-se a prática pedagógica, então, como a mediadora da produção do conhecimento baseado na trajetória de vida do professor e em sua identidade.

Entender a formação como um processo de investigação dentro da perspectiva reflexiva leva-nos a pensar sobre os conhecimentos/ saberes que conduzem à ação do professor na sua prática docente. Assim, consideramos oportuno tecer algumas considerações sobre Formação Continuada como um dos espaços privilegiados para a formação do docente na concepção do professor crítico/reflexivo e na constituição dos saberes docentes necessários.

Deste modo, o presente artigo traz uma discussão acerca da formação continuada, no sentido de refletir sobre as possibilidades dessa formação para o cotidiano escolar.

OS PROFESSORES, COMO ESTÃO SENDO FORMADOS?

Nas últimas décadas do século XX, segundo Ghedin (2008), houve várias pesquisas quanto à formação. Esses estudos mostraram que os profissionais não estão sendo preparados no processo inicial de sua formação para enfrentar a atual realidade da escola pública, de forma a assumir uma atitude reflexiva e crítica em relação ao ensino e às condições sociais que o influenciam.

Ainda segundo Ghedin (2008), a formação de professores se configura como um conhecimento pronto e acabado, fragmentado e desvinculado da vida dos sujeitos envolvidos nesse processo; e, sobretudo, não propicia ao profissional assumir uma atitude de continuar avançando em conhecimentos, não possibilita questionar, indagar, reconstruir, isto é, tornar-se produtor de conhecimentos. Um professor produtor de conhecimentos requer investimentos na trajetória profissional na busca de aprimoramento das formas de ser e de estar na profissão. Nesse sentido, recorreremos ao pensamento de Ibiapina (2007) ao postular que [...] “o professor é um profissional que precisa estar continuamente aprendendo. Precisa estar em sintonia com o mundo do qual faz parte, estar aberto e maleável às mudanças que permeiam sua prática” (p. 51).

Conforme Pimenta (2005, p. 16), as pesquisas já realizadas sobre a formação dos docentes

[...] têm demonstrando que os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágio distanciadas das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as condições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gerar uma nova identidade profissional.

Nesse entorno, os programas de formação estão estruturados por um modelo de racionalidade técnica que prioriza um conjunto de competências e técnicas, trabalhadas de forma desarticulada das demandas da prática e da realidade, encontradas nas escolas, caracterizando-se por uma concepção burocrática, acrítica, baseadas no modelo da racionalidade técnica que primeiramente privilegia a aquisição de conhecimentos, e posteriormente sua aplicação, por meio de estágios. No entanto, os cursos de formação devem proporcionar aos docentes, sobretudo, a superação do modelo de racionalidade técnica para lhes assegurar o desenvolvimento profissional. A valorização da reflexão e da coletividade que encaminhará o professor para o desenvolvimento de competências deve ser privilegiada. Tais competências se configuram como conhecimento, ações e atitudes necessárias ao exercício de sua profissão, assumidas em suas dimensões humanas, técnicas e política, e inseridas em um processo permanente de construção e reconstrução da prática docente. Colaborando com as análises sobre a formação de professores, Brito (2006, p. 43) afirma:

Postula-se que a formação meramente técnica, estática deverá ceder espaço para um processo dinâmico de formação de professor, no bojo da qual a busca de autonomia, a capacidade de reconstrução de saberes e de competência pedagógica seja prática permanente.

Logo, é preciso subjugar um modelo de formação que considere o professor apenas transmissor de um conhecimento que já vem pronto e acabado, que se preocupa somente com metodologias que priorizavam a cópia e a imitação, a passividade, o autoritarismo, principalmente, “que trate os alunos como assimiladores de conteúdos, a partir de simples práticas de adestramentos que tomam como mote as

memorizações e repetições de conhecimentos que pouco têm a ver com a realidade dos alunos” (GHEDIN, 2008, p. 30).

Na verdade, a formação docente aponta para a necessidade de uma ressignificação da prática pedagógica do professor, que é tomado como mobilizador e produtor de diferentes saberes docentes relativos à sua profissão. Considerando, assim, o docente como agente e sujeito de sua própria prática e do processo de construção e de reconstrução de seus saberes conforme as necessidades postas no cotidiano da sala de aula. Além disso, suas experiências profissionais, seus percursos formativos e suas histórias de vida devem ser considerados. Compreendemos, assim, que a prática pedagógica não deve fundamentar-se simplesmente na racionalidade técnica e instrumental, pois essa racionalidade parece voltar-se unicamente para a objetivação e a manipulação dos fatos. Nessa compreensão, percebemos que “sua finalidade é a transformação real, objetiva, de modo natural ou social, satisfazer determinada necessidade humana” (VEIGA, 2010, p.18).

Assim, precisamos trilhar outro caminho. Corroboramos o pensamento de Zabalza (2004), quando diz que a formação não deve ser, somente, uma atividade intencional que se desenvolve para contribuir para a profissionalização, um processo de desenvolvimento individual destinado a adquirir ou aperfeiçoar capacidades. A formação de professores deve, sobretudo, integrar conteúdos formativos que proporcionem uma perspectiva de indagação, desenvolvimento do conhecimento a partir do trabalho e reflexão dos próprios professores. O professor precisa perceber-se como sujeito capaz de gerar conhecimento. Nessa acepção, a formação será entendida como um processo de enriquecimento pessoal e uma melhoria da qualidade de vida das pessoas, isto é, um desenvolvimento intelectual, social e emocional dos professores.

A formação exige, ainda, que se conceba um programa alicerçado em questões da realidade concreta, de onde são extraídas as problemáticas de estudo, os temas que orientam as reflexões e as buscas teóricas, fornecendo elementos para leitura e compreensão do real que foi tomado como ponto de partida; por conseguinte, formando um profissional crítico e reflexivo. Nestas condições, portanto, espera-se que este profissional seja capaz de (re)construir saberes, questioná-los sempre e que esteja constantemente buscando reformulá-los por meio da reflexão sobre e na prática, pois “a reflexão crítica pode ser o caminho que permitiria aos docentes a não aceitação automática de uma visão baseada no senso comum” (GHEDIN, 2008, p. 32).

A partir do exposto, concordamos com Garcia (2009, p. 08), ao afirmar que ser professor não é tarefa fácil e simples, que pode ser desenvolvida por qualquer pessoa que possua apenas o domínio de conteúdos curriculares, pois “[...] o ensino é um trabalho exigente e não é qualquer pessoa que consegue ser um professor eficaz e mantém essa eficácia ao longo do tempo”. O professor não é alguém que apenas domina certas habilidades e afazeres predeterminados à profissão.

FORMAÇÃO CONTINUADA, ESPAÇO DE APRENDIZAGENS E DE PRODUÇÃO DE SABERES?

Nas discussões acerca da construção de outro projeto de formação de professores, apresenta-se um desafio que se configura na compreensão de que a “[...] formação continuada é importante condição de mudança das práticas pedagógicas” (PORTO, 2000, p. 15). A formação de professores organizada nesse molde supera a relação linear e mecânica entre teoria e prática.

Na verdade, a formação continuada em referências possibilitará ao professor a capacidade de compreender a

complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade da prática pedagógica, através da articulação crítica e criativa da teoria e da prática. Em decorrência, a relação formação continuada e prática pedagógica não se deve limitar a proporcionar ao professor um conhecimento que se restringe à aplicação de técnicas ou métodos, mas, sobretudo, que possibilite um conhecimento que permita ao professor ser um sujeito que sabe construir e comparar novas estratégias, novos meios de enfrentar, definir e modificar os desafios, as dificuldades da prática pedagógica.

Paratanto, faz-se necessário que a formação continuada não se fundamente apenas na racionalidade técnica e instrumental, pois essa racionalidade parece voltar-se unicamente para a objetivação e a manipulação dos fatos, mas esteja alicerçada em processos que se configuram por um conjunto de conhecimento, tanto nas relações que cada professor estabelece consigo próprio, quanto com seu processo formativo e com a aprendizagem que contribui ao longo da vida.

Com base no exposto, concordamos com Garcia (2009), ao afirmar que ser professor não é tarefa fácil e simples, que pode ser desenvolvida por qualquer pessoa que possua apenas o domínio de conteúdos curriculares, pois: “[...] o ensino é um trabalho exigente e não é qualquer pessoa que consegue ser um professor eficaz e manter essa eficácia ao longo do tempo” (2009, p. 8). O professor não é alguém que apenas domina certas habilidades e afazeres predeterminados à sua profissão. Essa compreensão aponta para o fato de que está se tornando cada vez mais clara a consciência social de que ensinar é uma atividade complexa e imprevisível, que requer dos profissionais docentes saber criticar, examinar e melhorar seus saberes em uma atitude de abertura de comprometimento, responsabilidade, sinceridade, que lhes permitem permanentemente construir e reconstruir seus saberes e fazeres.

Por conseguinte, o grande desafio da formação continuada é conceber a escola como um ambiente no qual trabalhar e formar não sejam atividades distintas, mas sim um processo permanente; ou seja, presente no dia-a-dia dos professores e das escolas, não como uma função que intervém à margem dos projetos profissionais e organizacionais. Nesta perspectiva, as práticas devem ser articuladas às teorias, nesse processo de ir e vir, que conduz à ação, na qual teoria e prática vão se constituindo, modificando-se e interferindo no real. Para tanto, a Formação Continuada deve pautar-se em paradigmas orientados por um ensino crítico/reflexivo, de modo que a prática docente seja decorrente não só da compreensão dos processos de ensino/aprendizagem, como também do contexto social em que ela acontece.

Desta forma, a Formação Continuada deverá ter por base um processo na perspectiva crítico/reflexiva, que pressupõe, dentre outras coisas, o vínculo da unidade indissolúvel entre teoria e prática, entre finalidade e ação, entre saber e o fazer, entre concepção e execução; pressupõe uma atividade criadora, um momento de análise e crítica da situação e um momento de superação e proposta de ação. Além disso, uma acentuada presença da consciência, a produção do conhecimento com autonomia, criatividade, criticidade e espírito investigativo, provocando a interpretação do conhecimento e não apenas a sua aceitação.

Nessa mesma linha de pensamento, Brito (2006) postula que a reflexão possibilita ao professor uma compreensão e análise racional de sua ação docente na perspectiva de melhor sistematizá-la e operacionalizá-la. Isto permite, ainda, que o docente desenvolva, a partir de uma postura crítica e da percepção da natureza da ação pedagógica, saberes relativos ao seu ofício, considerando que sua prática, por seu caráter situado, histórico e social, extrapola a mera aplicação de

técnicas e de transmissão de conteúdos. Na intenção de reforçar esse pensamento, citamos Tardif (2002, p.178):

O saber supõe um conjunto de saberes e, portanto, um conjunto de competências diferenciadas. Para ensinar, o professor deve ser capaz de assimilar uma tradição pedagógica que se manifesta através de hábitos, rotinas e truques do ofício; deve possuir uma competência cultural oriunda da cultura comum e dos saberes cotidianos que partilha com seus alunos; deve ser capaz de argumentar e de defender um ponto de vista; deve ser capaz de se expressar com certa autenticidade, diante dos alunos [...].

Com base nos argumentos de Tardif (2002), afirmamos que esses saberes não constroem um conjunto de conhecimento unificado em torno de uma disciplina, de uma tecnologia ou de uma concepção de ensino, pois são variados, ecléticos, sincréticos. Para ele, dificilmente, os professores têm uma teoria, uma concepção única que utilizam em sua prática. Eles usam muitas teorias pessoais (tácitas, implícitas), concepções e técnicas conforme a necessidade e o contexto específico vivenciado. Os docentes mantêm uma relação com os saberes de utilização integrada no trabalho, de acordo com os objetivos que pretendem atingir.

O autor em tela afirma ainda que o saber dos professores é plural, ou seja, constitui-se de um conjunto de saberes provenientes da formação profissional e das disciplinas, dos currículos e da experiência. E, para ele, na prática docente, são mobilizados diversos saberes denominados ‘saberes pedagógicos’. Este conjunto diversificado compõe-se de concepções e doutrinas elaboradas a partir das reflexões sobre a sua prática, que conduzem a sistemas de representação e de orientação da atividade educativa e incorporam-se à formação profissional, estabelecendo um arcabouço ideológico que direciona o saber-fazer profissional.

Na verdade, o professor constrói, no exercício profissional, uma gama de saberes necessários à sua ação, (re)elaborando e (re)construindo sua intervenção pedagógica, numa atitude de reflexão, buscando os saberes essenciais no desenvolvimento de suas ações docentes. Ou seja, os saberes que os professores são levados a produzir no exercício profissional correspondem a uma pluralidade de solicitações decorrentes da prática. Para Tardif (2002, p.61):

Os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependem de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão todos relacionados com seu trabalho. Além disso, não correspondem, ou pelo menos muito pouco, aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade e produzidos pela pesquisa na área de Educação: para os professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar.

Assim, o trabalho docente, na atual conjuntura, requer dos professores a articulação/mobilização/produção de saberes, pois o contexto da aula não envolve apenas o saber conteudista, mas também relações interpessoais. Para tanto, implica a construção de habilidades e requer a mobilização de vários saberes em face das situações emergentes na sala de aula, que não são predeterminadas, levando, então, o professor a descobrir mecanismos para a saída dos problemas e conflitos que permeiam o ato de ensinar.

Nesse âmbito, o professor precisa despertar a consciência de que pode se tornar cada vez mais autônomo, em relação ao desenvolvimento de sua formação e de sua prática. O processo de sua formação é constituído também, e principalmente, por ele, na medida em que o formar-se não é a pessoa, mas

um processo interno que desenvolve sua identidade, isto é, da pessoa, do profissional (NÓVOA, 1995). A Formação Continuada constitui-se em lugar privilegiado de formação e de reconstrução de saberes, tornando-se elemento significativo para o desenvolvimento de como as pessoas transformam suas representações ao longo da trajetória de vida e alteram as influências postas nessas trajetórias na maneira de se posicionarem e de agir.

Entendemos, pelo exposto, que a formação continuada não pode ser considerada um percurso formativo que se restringe apenas às ações de aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, mas um processo contínuo de desenvolvimento profissional do professor, de valorização da reflexão e da coletividade, tendo a escola como espaço privilegiado para que essa formação se concretize e se torne capaz de articular todas as dimensões da profissão e propiciar mudanças na prática pedagógica. Nas palavras de Prado e Cunha (2008, p. 98), compreendemos melhor essa perspectiva:

Essa formação centrada na escola, que se ocupa dos saberes profissionais emergentes do contexto de ação, desafia o coletivo de professores/as a gerar sentidos e coerências para a atuação individual e do grupo. Esse coletivo de trabalho, entendido como espaço de reflexão e intervenção, de socialização de experiências e de (re) construção de identidades e práticas, pode permitir que cada professor/a dê sentido à sua experiência e se reconheça produtor/a de conhecimento e saberes.

Percebemos, portanto, que a formação continuada no contexto escolar oportuniza espaços formativos para a análise dos conflitos, obstáculos individuais ou coletivos que os professores vivenciam na sua prática pedagógica, na perspectiva de formularem projetos que os ajudem a encontrar a solução para a situação problemática do seu cotidiano escolar.

Imbernon (2004) ressalta a formação continuada centrada na escola, pois é lá que tudo acontece, ou seja, o ensinar a buscar melhoria deste ensino, por meio da pesquisa-ação, sem desconsiderar o contexto social em que está inserida. A formação centrada na escola pretende desenvolver um paradigma colaborativo entre os professores.

Nesse entendimento, Candau (2007, p. 143) pontua que os caminhos de construção de uma nova racionalidade de formação continuada de professores precisa se fundamentar nas seguintes teses:

O locus da formação a ser privilegiado é a própria escola [...]. Todo processo de formação continuada tem que ter como referência fundamental o saber docente, o reconhecimento e a valorização do saber docente. Para um adequado desenvolvimento da formação continuada, é necessário ter presentes as diferentes etapas do desenvolvimento profissional do magistério [...].

Nesses termos, Candau (2007) assevera que é no cotidiano escolar que o professor constrói e desconstrói. E é nesse aprendizado, nesse *locus*, que muitas vezes aprimora sua formação. Destarte, compreender a escola como *locus* de formação continuada se constitui afirmação essencial na busca de sobrepujar a racionalidade técnica de formação continuada e construir uma nova racionalidade formativa de professores.

No entanto, não se consegue esse objetivo de forma espontânea, não é simplesmente estar na escola e desenvolver uma prática concreta que assegura a presença de situações mobilizadoras de um percurso formativo; logo,

[...] é importante que essa prática seja prática reflexiva, uma prática capaz de identificar os problemas, de resolvê-los, [...] que seja uma prática coletiva, uma prática construída conjuntamente [...] por todo o corpo docente de uma instituição escolar (CANDAU, 2007, p. 144).

Em função disso, entendemos que uma das amplitudes fundamentais da formação centrada na escola, fundamentada nas experiências dos professores, consiste em produzir situações que possibilitem a esses sujeitos aprender a pensar e a atuar de maneira diferente, pois a reflexão dirigida de modo sistemático propicia transformar a experiência em um saber aproveitável.

Realçamos que é a indagação da realidade, mediante as contradições do cotidiano escolar, que movimenta a interlocução entre a teoria e a prática. Prado e Cunha (2008) afirmam que, sendo impossível compreender a princípio os incômodos de cada situação, há sempre um lugar aberto no conhecimento do professor. Ainda segundo os autores, o não saber exige que cada professor “[...] reconstrua de forma nova e única a sua intervenção; é a prática eo contexto que instalam a força criativa das dúvidas” (PRADO E CUNHA, 2008, p. 100).

O professor prático reflexivo-crítico constrói seu conhecimento por meio de uma reflexão que não se sujeita às teorias formais, mas cria uma nova realidade da sua prática pedagógica num movimento de entrelaçamento entre teoria e prática, confrontando e inventando através do diálogo que estabelece com essa realidade e valores éticos, “[...] para a possibilidade de uma emancipação pela chance de transformação informada da ação” (LIBERALI, 2008, p. 42).

Desse modo, é necessário que a formação continuada possibilite ao professor desenvolver capacidades que lhe permitam – mais que receber uma informação – selecionar e decidir qual a competência mais adequada em cada situação, que contribua para a consolidação de um sujeito autônomo na produção de seus saberes, de seus fazeres e de seus valores.

A esse respeito, Giovanni (2005) aponta para o desafio do percurso formativo, que deve ter como base desenvolver no professor uma atitude de comprometimento real com a situação problemática do seu cotidiano escolar, definindo,

questionando, com o intuito de compreendê-la, agir sobre ela e sobre as novas condições que sua investigação e sua ação dela proveniente podem produzir.

Se entendermos, a formação continuada, postulada por Nóvoa (1995), como um elemento de mudança nas práticas educativas, entenderemos ainda que seja pouco provável que mudanças no cotidiano escolar, como também no contexto profissional desses sujeitos, produzam um avanço qualitativo efetivo nas situações de ensino se os mesmos não articularem a essas mudanças uma relação consciente e deliberadamente interrogativa e reflexiva.

No entendimento de Giovanni (2003), essa ideia remete, necessariamente, à participação dos sujeitos, no sentido de fazer parte, inserir-se, participar, discutir, refletindo e interferindo como sujeito, no cotidiano escolar. De igual modo, uma gestão participada e participativa, na qual existam lideranças individuais e colaborativas, que permitam aos sujeitos envolvidos serem capazes de empreender projetos emancipatórios na constituição de formas de inteligência coletivas flexíveis e democráticas, que busquem integrar e valorizar as singularidades do ambiente escolar.

A observação de tal realidade nos fez perceber a importância de pensar a formação continuada como um processo formativo crítico- reflexivo, implicando conceber um percurso de formação-ação, por meio do qual o professor se coloca como agente e sujeito de sua prática, afora sujeito do processo de construção e reconstrução do conhecimento. Nesses termos, cotidianamente, é repensado e realimentado, articulando- se com as concepções teóricas que vêm sendo discutidas e refletidas nas diferentes instâncias educativas. Diante de tais considerações, a formação continuada, a partir do exercício docente, possibilita ao professor compreender como vai sendo construído o processo de aprender a ensinar.

REFLEXÕES CONCLUSIVAS

Do trabalho exposto, percebemos a importância de pensar a formação continuada para além dos programas de ensino estruturados e trabalhados de forma desarticulada das demandas da prática e da realidade encontradas nas escolas brasileiras. Pensar a formação continuada implica conceber um processo de formação/ação que encaminhará o professor ao desenvolvimento de competências – que se configuram como conhecimento, ações e atitudes necessárias ao exercício de sua profissão, assumidas em suas dimensões humanas, técnicas e política, e inseridas em um processo permanente de construção e reconstrução da prática docente, sendo ele seu autor e ator.

O tornar-se professor é um processo de contínuo de crescimento profissional que dura toda a vida. O professor vai aprendendo cotidianamente a enfrentar as dificuldades e desafios. Trata-se de um profissional que atua em um mundo dominado pela mudança, incerteza e complexidade crescente, cujas situações e problemas postos neste contexto não são solucionáveis com simples aplicação de conhecimentos técnicos/teóricos adquiridos na formação acadêmica (IMBERNON, 2004). Na verdade, o cotidiano da sala de aula é marcado por situações diversas, simultâneas e imprevisíveis que exigem do professor tomada de decisões sem tempo algum para reflexão. São aspectos que fazem de cada atividade pedagógica um campo de situações inusitadas com desfecho incerto, aspectos que solicitam ao professor um conjunto de meios e saberes de prudência para ganhar a aposta da educação e da aprendizagem. Desse modo, ainda, compartilhamos o pensamento de Gauthier (1988), quando comenta que o professor, no trabalho cotidiano em sala de aula, não pode contar apenas com saberes técnicos e formalizados. Ele precisa, necessariamente, ter atitudes de prudência, recorrer à sabedoria

prática. Este autor afirma que [...] “a prática da pedagogia é demasiado complexa, demasiado inserida na contingência para ser totalmente aprendida pela ciência” (p. 352).

A compreensão dos fatos e das situações vivenciadas durante a vida está intimamente relacionada ao processo de formação de cada sujeito. Esses entendimentos atuam como fonte inspiradora para a construção das representações de si e dos contextos nos quais elas emergiram. O indivíduo em formação “só se torna sujeito dessa formação no momento em que a sua intencionalidade é explicitada no ato de aprender e em que é capaz de intervir no seu processo de aprendizagem e de formação” (JOSSO, 2004, p. 50). Essa abertura para expor suas experiências e intenções durante o processo de formação, conduz o adulto a uma aprendizagem significativa.

Acreditamos, portanto, que a formação continuada precisa constituir-se em espaço coletivo de socialização e de confronto, essencial para um pulsar reflexivo e para compartilhamento das diferentes trajetórias. Falar, ouvir, refletir sobre suas trajetórias profissionais pode, em certo sentido, potencializar práticas de formação que assegurem ao profissional reconhecer-se além de um mero consumidor de informações repassadas a ele em cursos de formação. Também podem permitir a superação de uma prática tradicionalmente exercida por pesquisadores, adeptos do paradigma positivista de compreender a Ciência, os quais teorizam sobre o professor e sua prática sem, no entanto, admitir ser possível a esse profissional ser também sujeito de si próprio e de sua experiência.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.**

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. BRITO, A. E. Formar professores: discutindo o trabalho e os saberes docentes. In: MENDES SOBRINHO,

J. A. A.; CARVALHO M. A. **Formação de professores e práticas docentes:** olhares contemporâneos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 41-45.

CANDAU, V. M. F. **Formação continuada de professores: tendências atuais.** In: REALI, A. M. de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. Formação de professores: tendências atuais. São Carlos: EdUFSCar, 1996. pp. 140-152.

GARCIA, C. M. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. In: **SÍSIFO / Revista de Ciência da Educação**, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí-RS: UNIJUÍ, 1988.

GHEDIN, E. et al. A formação de professores nos cursos de licenciatura: caminhos de descaminhos da prática. In: **Formação de professores:** caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Líber Livro, 2008. pp. 23-51.

GIOVANNI, L. M. O ambiente escolar e ações de formação continuada. In: TIBALI, E. F. A; CHAVES, S. M.

Concepções e práticas de formação de professores: diferentes olhares, Rio de Janeiro: DP & A, 2003. pp. 207-224.

IBIAPINA, I, M. L. de M. (Org.). **Formação de professores:** textos e contextos. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, pp. 35-55.

IMBERNÓN, F. **Formação docente para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2004. IMBERT, F. Para uma práxis pedagógica. Brasília: Plano, 2003. pp. 13-43.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

LIBERALI, F. C. A formação do educador: algumas possibilidades. In: LIBERALI, F. C. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais.** Taubaté-SP: Cabral / Livraria Universitária, 2008. pp 29-42.

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

PIMENTA S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2005. pp. 17-52.

PORTO, Y. da S. Formação continuada: a prática pedagógica recorrente. In: MARIN, A. J. (Org.). **Educação continuada.** Campinas-SP: Papirus, 2000. pp. 11-37.

PRADO, G. V. T.; CUNHA, R. B. O diálogo da experiência com a teoria no cotidiano da escola. In: FERRAÇO, C. E; PEREZ,

C. L. V; OLIVEIRA, I. B. de. **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa:** novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas. Petrópolis: DP et Alii, 2008, pp. 95-114.

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

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de didática.** Campinas-SP: Papirus, 2010. pp. 15-24.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário:** seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

O ENSINO DE LEITURA E ESCRITA NA EJA E SUAS IMPLICAÇÕES NA APRENDIZAGEM LINGUÍSTICA DOS JOVENS E ADULTOS

José Marcelo Costa dos Santos¹

Luciana Matias Cavalcante²

INTRODUÇÃO

Dentre as muitas contribuições que a pesquisa traz à educação, podemos considerar como essenciais aquelas voltadas ao campo da leitura e da escrita, uma vez que estas constituem a base da aprendizagem em todos os ramos das Ciências da humanidade. Por esta razão, embora haja diversas teorias desenvolvidas neste campo, muitos questionamentos ainda continuam vigentes em

¹ Especialista em Educação de Jovens de Adultos pela Universidade Federal do Piauí – UFPI. Professor formador do Parfor/UFPI. Endereço eletrônico: celloilha@hotmail.com

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Professora Adjunta da Universidade Federal do Piauí, Campus Parnaíba. luciana@ufpi.edu.br

nosso cotidiano escolar, principalmente em realidades nas quais a clientela é oriunda de processos de escolarização específicos, como é o caso da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Sabemos que a EJA, nos princípios educacionais vigentes, busca levar aos jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de concluir sua formação básica na idade adequada, a possibilidade de acesso ao conhecimento, de modo a melhorar sua qualidade de vida, proporcionando-lhes maiores chances de inserção no mercado de trabalho, bem como de emancipação social.

Nesse contexto, dentre os principais saberes adquiridos, o domínio da leitura e da escrita é prioridade nesta modalidade de ensino, uma vez que o indivíduo que não domina a leitura e a escrita do idioma do qual é falante tem muitas dificuldades para exercer sua cidadania de forma plena, tendo em vista que sua atuação, como sujeito crítico e consciente, dar-se-á mediante a busca e a descoberta do saber, ações intrínsecas ao ato de ler e escrever (KLEIMAN, 1995).

Neste escopo, optamos por estudar as práticas pedagógicas em uma turma de 4º ciclo da EJA de uma escola pública municipal de Parnaíba-PI. Os alunos deste período apresentam sérias dificuldades em relação à leitura e à escrita, sendo muitos deles analfabetos funcionais, ou seja, decodificam os signos, mas não conseguem estabelecer a relação entre os mesmos, estando assim impossibilitados de compreender e interpretar os gêneros linguísticos.

Esta situação prejudica muito a melhoria da qualidade de vida deste público, pois o fato de passar pelos períodos de formação escolar e não conseguir desenvolver as habilidades de leitura e escrita torna-se uma grande frustração, ocasionando a desmotivação e, em alguns casos, a evasão escolar. Por esta razão, a visão dos discentes desta turma, em relação à escola, tornou-se negativa e sua concepção de melhores condições de

sobrevivência tende a ser diminuída a cada dia, uma vez que suas perspectivas foram frustradas.

Diante do exposto, concebemos como válido, e bastante relevante, o estudo que realizamos, o qual se constituiu na investigação da prática de ensino da leitura e escrita na referida turma e suas implicações para o processo de letramento dos alunos. Para tanto, elencamos, como objetivo geral, investigar a ação docente no processo de aplicação e desenvolvimento das práticas de leitura e de escrita dos discentes do 4º ciclo, de modo a compreender aspectos do trabalho docente, bem como a influência destas práticas na construção da aprendizagem linguística dos alunos.

Como objetivos específicos, buscamos: conhecer a prática docente do professor de Língua Portuguesa, na perspectiva do ensino de leitura e escrita; identificar as técnicas e/ou instrumentos utilizados pelo referido professor no trato do letramento dos seus educandos; verificar se as formas pelas quais está sendo desenvolvido o ensino de leitura e escrita contribui, significativamente, para a construção da aprendizagem linguística dos discentes; e, refletir sobre a importância da ação docente no processo de letramento dos alunos da EJA.

Na presente investigação discorreremos sobre a seguinte problemática: como a prática pedagógica do professor de EJA, na perspectiva do ensino de leitura e de escrita, pode consolidar uma prática significativa no processo de letramento de jovens e adultos? Nosso intuito foi construir entendimentos que possibilitassem a compreensão deste questionamento, para que pudéssemos buscar possíveis direcionamentos para a melhoria das práticas educativas e, ainda, das condições de aprendizagem do público em foco.

Apresentamos a seguir os resultados de nosso estudo, contemplando as teorias que o embasaram, os procedimentos

metodológicos utilizados, a análise e discussão dos dados obtidos durante a investigação, as considerações finais sobre o tema e, ainda, as fontes referenciais do estudo.

O LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

O ensino de jovens e adultos no Brasil, ao longo de sua história, passou por inúmeras tentativas de emancipação. Segundo Moura (2003), em seus primeiros enfoques, o ensino destinado aos adultos baseou-se na alfabetização tradicional, ou seja, o domínio estrutural dos signos linguísticos, os quais permitiam ao aluno decodificar tais signos e grafá-los ortograficamente. Entretanto, não havia a preocupação em levar ao educando da EJA um ensino que o tornasse agente de sua própria linguagem, capaz de ler, escrever, interpretar e expressar-se, com proficiência, nos atos de comunicação do meio social.

De acordo com a pesquisadora, isso causou, ao longo de décadas, um alto índice de analfabetismo funcional e, dessa forma, a EJA não conseguiu sanar o problema de analfabetismo juvenil e adulto no país. É fato que muitos alunos da EJA chegam e concluem as etapas iniciais sem desenvolver as habilidades linguísticas necessárias ao prosseguimento de seus estudos e sua constituição de cidadão letrado, ou seja, mesmo frequentando a escola, não conseguem ler e nem escrever no nível equivalente ao período que estão cursando, permanecendo no analfabetismo funcional e à margem do universo do letramento.

Nesta perspectiva, o que se concebe como prática de letramento na escola? Segundo Soares (2004), o termo Letramento é contemporâneo, data da década de 1980. Surgiu graças aos estudos de pesquisadores do campo da Linguística e da Educação, os quais passaram a conceber que, nas sociedades modernas, não bastava apenas o indivíduo ser capaz

de decodificar signos linguísticos, era preciso fazer uso social da leitura e da escrita no cotidiano. Os alunos necessitavam perceber o real objetivo de aprender a ler e a escrever.

A pesquisadora concebe como prática de letramento “o estado daquele que não só sabe ler e escrever, mas que também faz uso competente e frequente da leitura e da escrita e que ao formar-se letrado, muda seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura” (SOARES, 2004, pp. 36-37). De acordo com a estudiosa, não basta o indivíduo ser apenas alfabetizado, isto é, capaz de realizar a leitura nominal simbólica (letras e palavras), é preciso utilizar esse domínio como agente transformador de sua realidade por meio da linguagem. Tal capacidade permite ao homem tornar-se um cidadão atuante, participativo e autônomo na sociedade.

Diante do exposto, concebemos que o letramento é um processo de aprendizagem, de caráter social e histórico, da leitura e da escrita, o qual atribui ao sujeito diversas capacidades, como: refletir, interpretar, ler e compreender textos, interagir no meio social, dentre outras. No caso dos alunos da EJA, o letramento torna-se ainda mais abrangente, tendo em vista que se trata de um público que já construiu, ou está em fase de construção, de sua identidade social e sofre diariamente os impactos da carência de conhecimentos de linguagem escrita em seu cotidiano, salvo os casos particulares em que o jovem ou adulto constrói uma espécie de autoaprendizagem linguística, que lhe possibilita o ingresso no mundo letrado sem a mediação da escola formal.

Nesta esteira, Mollica (2009, p. 11) enfatiza seu conceito de letramento:

O termo letramento, bastante em voga, tem origem no vocábulo inglês *literacy* tendo recebido algumas acepções em português. Tradicionalmente, um letrado significa culto, ilustrado. Contemporaneamente, entendemos

como letrada a pessoa que sabe ler e escrever. Contudo, numa compreensão mais ampliada, todos os indivíduos podem ser considerados letrados, mesmo os não alfabetizados, por estarem inseridos na mesma cultura e serem possuidores de conhecimentos que lhes permitem criar estratégias próprias para realizar cálculos e, em alguns casos, decifrar letras e palavras, para entender o que necessitam, sem terem passado pelo ensino formal.

Na visão da pesquisadora, alfabetização e letramento são práticas distintas, uma vez que o ato de alfabetizar está vinculado à promoção de saberes relativos ao domínio de um código linguístico, enquanto o ato de letramento está relacionado às capacidades de interação social, em que o indivíduo mantém um coerente processo de troca de saberes empíricos, sem que para isso tenha que, necessariamente, ser alfabetizado. Por outro lado, alfabetizar numa perspectiva meramente mecânica não garante práticas de letramento.

Pelo fato de ser jovem ou adulto, o aluno da EJA tem uma grande riqueza empírica a oferecer, produto de suas experiências no ambiente em que vive. Entretanto, a maioria apresenta grandes dificuldades de relacionar seu conhecimento de vida aos atos de leitura e escrita, tendo a escola como instrumento capaz de sanar esta carência.

Para tanto, cabe ao professor direcionar sua prática, de modo a promover a aprendizagem dos jovens e adultos, valorizando aquilo que Freire (2008, p. 20) defende como leitura experiencial do mundo. Segundo o autor, “[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade daquela”, ou seja, antes de aprender a ler palavras, o aluno realiza a leitura de mundo, através de um olhar, de um gesto, que são os saberes adquiridos na vida diária. Na concepção deste educador, a leitura de mundo é fundamental para a compreensão do ato de ler e de escrever, tendo em vista

que, a partir desta, podemos reescrever e transformar o nosso mundo, com base em uma prática consciente.

Soares (2004, p. 12), por sua vez, concebe a alfabetização e o letramento, como práticas indissociáveis na escola, ou seja:

Não são dois processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

De acordo com a autora, é um equívoco pensarmos as práticas de alfabetização e letramento dicotomizadas. O docente deve articulá-las em prática educativa, levando aos discentes possibilidades de construção efetiva de conhecimento. Todavia, para que isso ocorra, são necessários formação e comprometimento, porque alfabetizar letrando é um grande desafio.

Neste bojo, Weisz (2012) salienta que é errônea a ideia de que ao sair da faculdade o professor já está completamente pronto a desenvolver o papel de professor alfabetizador. Fazem-se necessárias a formação contínua e a reflexão sobre esta prática antes e ao longo de seu desenvolvimento. Sendo uma das precursoras dos conceitos introdutórios de letramento no país, a referida pesquisadora nos alerta sobre a grande responsabilidade que temos no papel de mediadores da aprendizagem linguística na escola, enfatizando que devemos estar prontos para desempenhar esta função a contento na comunidade.

O ENSINO DE LEITURA E ESCRITA NA EJA

Quando evidenciamos a linguagem por meio do exercício prático da leitura e, conseqüentemente, da produção escrita, utilizamos a maneira mais coerente de interagir com o mundo em suas várias facetas de cultura, ciência, literatura e arte. Porém, tendo em vista que o texto escrito é resultado dos vários textos lidos, concebemos que, para que nosso educando da EJA escreva com coerência, é necessário que tenha uma atividade constante de leitura, a qual deve ser reflexão de suas experiências linguísticas.

Neste sentido, Kleiman (2000) afirma que a plena função do ato da escrita se consolida quando há a correta ligação entre esta e a leitura, pois uma não pode ser desvinculada da outra e ambas constituem a categoria mais importante da escolarização de um indivíduo: a competência textual. A autora ressalta que quando lemos estamos desenvolvendo diferentes tipos de conhecimento, que serão cruciais na formação de um leitor competente.

Sabemos, com base em nossa experiência como educador, que o ensino de leitura e de escrita só acontece de forma satisfatória quando é resultado de um conjunto de fatores em sua execução: a valorização do conhecimento prévio dos alunos, a diversidade de instrumentos e técnicas de ensino-aprendizagem, a capacidade de refletir sobre o trabalho pedagógico, etc.

Cabe ao professor mediar as etapas de aquisição da leitura e da escrita do discente, tendo consciência de que “a aprendizagem da escrita é, portanto, processual e se constrói em ritmo diferente em cada indivíduo” (BRITO, 2007, p. 04). Segundo esta estudiosa, encontramos variados níveis e especificidades de aprendizagem da leitura e da escrita, logo, o educador deve compreender que sua ação pedagógica precisa

ser resultado de um planejamento organizado, reflexivo, flexível e adequado à turma.

A forma como a leitura é trabalhada na escola dificulta ou acelera o processo de desenvolvimento do aluno-leitor e, portanto, do aluno-escritor. Para que esta tenha êxito, segundo as autoras, a leitura precisa abranger uma situação interacional entre autor-texto-leitor, em que:

Os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto, considerado o próprio lugar de interação e da constituição dos interlocutores. [...] Nessa perspectiva, o sentido do texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexista a essa interação (KOCH; ELIAS, 2008, p.10).

Sendo assim, é preciso que propiciemos melhores e maiores momentos de leitura para nossos educandos. A leitura deve acontecer como uma prática prazerosa, a qual o aluno sinta satisfação em executar. Desta forma, quando for solicitada a ele uma produção, saberá que, em vez de mero exercício mecânico, estará diante da possibilidade de tecer um novo gênero, um novo texto, uma proposta de leitura para ele e para outros.

A leitura propicia, quando realizada de forma correta, as ferramentas exigidas no processo de construção do texto. Na concepção de Solé (1998), toda leitura tem um objetivo e por meio dela outros podem ser traçados. Portanto, se um discente começar a ler só porque o professor pediu, possivelmente não encontrará sentido nesta atividade, ao passo que ao realizar a leitura por vontade própria e pelo desejo de descoberta, o educando se sentirá motivado a desenvolver suas habilidades linguísticas, dentre elas, as capacidades de explorar, compreender e produzir gêneros. Segundo Antunes

(2003), a prática da leitura favorece três grandes contribuições na formação dos alunos: possibilita a ampliação do seu repertório cultural, uma vez que a cada leitura executada há um aprendizado intrínseco; aproxima o leitor da plenitude do prazer da leitura valorizando-a como atividade saudável e de grande importância na vida do homem; e ajuda o aluno a desenvolver e ampliar seu vocabulário tornando-o apto aos diferentes tipos de discurso, desde momentos de eloquência linguística às formas coloquiais de interação verbal.

Leite (2008, p. 28) corrobora com as acepções acima, enfatizando que só poderemos proporcionar um ensino que possibilite uma aprendizagem coerente, se inserirmos em nossa pedagogia o trabalho com “[...] textos e temas relacionados com as condições sociais, uma vez que estes proporcionam ao professor as condições para desenvolver as práticas de leitura e escrita a partir de assuntos potencialmente geradores de reflexão e crítica [...]”. O discente da EJA é um sujeito que tem muito a oferecer ao professor, por isso, o docente necessita estar atento às reais necessidades de sua clientela.

Neste ensino, tornamos clara a importância da leitura na aquisição da escrita, pois, numa dinâmica interativa, uma complementa a outra e ambas formam a base do conhecimento linguístico do indivíduo, favorecendo seu processo de alfabetização e letramento escolar e social.

ABORDAGEM METODOLÓGICA

Contemplamos em nossa investigação a pesquisa bibliográfica, em razão de necessitarmos buscar a teoria para embasar nossos escritos. A mesma, de acordo com Xavier (2010, p. 48), “é aquela forma de investigação, onde o pesquisador faz um levantamento de trabalhos já realizados sobre um determinado tema [...]”. Neste sentido, buscamos variadas

fontes (livros, revistas, artigos científicos, sites especializados, etc.) para fortalecermos nosso estudo, bem como darmos veracidade à teoria a ser exposta.

Aliada à pesquisa bibliográfica, desenvolvemos o estudo de caso do tipo etnográfico, tendo em vista que realizamos uma investigação de natureza qualitativa, a qual se deu mediante a interação entre o pesquisador e os sujeitos contemplados. Severino (2007) salienta que, neste tipo de estudo, o pesquisador tem a oportunidade de vivenciar a realidade do campo em foco, estabelecendo uma importante relação com os membros da comunidade estudada.

Os instrumentos que utilizamos contemplaram cinco alunos e a professora de Língua Portuguesa do 4º ciclo. Realizamos a observação participante, por meio da qual vivenciamos a prática educativa da docente acima citada; a entrevista semiestruturada ou não-diretiva, ou seja, um diálogo descontraído, deixando o informante (alunos) à vontade para expressar sem constrangimentos suas ideias e opiniões (SEVERINO, 2007); e a aplicação de questionário, organizado em torno de indagações abertas, para a referida professora.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Um trabalho de pesquisa não constitui finalidade se este não for devidamente analisado com o intuito de entender o fenômeno social estudado, suas formas de manifestação, suas causas e consequências, enfim, “os porquês” levantados diante da temática. Desta forma, ao concluirmos o processo de coleta de dados, fomos levados ao momento mais importante deste estudo: a análise crítica do que foi apurado ao longo da pesquisa.

Durante um mês, duas vezes por semana, observamos a prática docente da professora partícipe do estudo, na turma

do 4º ciclo/EJA, para que pudéssemos conhecer, entender e identificar os procedimentos que esta executa na realização das práticas de letramento dos educandos. Foi também um momento de interação com a turma, crucial no processo de investigação. A referida educadora possui formação acadêmica na área de Letras-Português, tendo se especializado em Literatura Brasileira. Atua no magistério há vinte e três anos, lecionando na EJA há quatro.

Os educandos são oriundos, em sua maioria, de famílias de baixa renda, tendo como orçamento principal os benefícios ofertados por programas de assistência do Governo Federal. Apresentam faixa etária entre 16 e 45 anos e a maioria já exerce algum tipo de atividade econômica para fortalecer a renda familiar.

Por meio de nossas observações na referida turma, pudemos perceber que se trata de uma classe que apresenta muitas carências em relação à aprendizagem, principalmente, no tocante às habilidades de leitura e escrita. Muitos só decodificam os signos, mas não conseguem compreender os processos semânticos destes nas construções textuais, não demonstram muito interesse e, ainda, costumam faltar. A seguir mostraremos os resultados da entrevista e dos questionários aplicados.

Nossa primeira indagação à professora foi a respeito do conceito de letramento escolar e sua importância na formação discente. A docente assim se posicionou:

Acredito que para entender o que lemos é preciso conhecer as palavras e o sentido que estas têm dentro do contexto. A partir do momento que o aluno adquire o hábito da leitura fica mais fácil deste ter a competência leitora e a do escrever. Infelizmente, o nosso aluno não despertou, ainda, para a importância que a leitura e a escrita têm na vida de cada um. A leitura e a escrita devem fazer parte

do cotidiano do nosso educando, então, para mim isso é a grande importância da leitura e escrita, preparar nosso aluno para enfrentar o mundo. Isso é ser letrado.

Nesta perspectiva, a professora salienta que a formação para a vida compreende o domínio das habilidades de leitura e escrita dos educandos. Por meio do discurso desta profissional, podemos dizer que ela é consciente do papel fundamental que a aprendizagem linguística tem na vida do discente. Tendo esta concepção, a referida educadora poderia desempenhar, de forma construtiva, seu papel de mediadora da construção do conhecimento do educando, fazendo jus às menções de Moura (2011), que defende que o professor de EJA deve ser consciente de seu papel transformador das condições de aprendizagem dos discentes.

A exemplo da professora em foco, os alunos da turma em que se deu nosso estudo também têm noção construída do papel e da importância do ato de ler e escrever. Os entrevistados, os quais serão identificados por meio de pseudônimos escolhidos pelos mesmos, assim se posicionaram:

Locutor: Pra mim, a leitura é muito importante, mesmo porque se agente não ler direito, aí tudo fica ruim. Às vezes é difícil ler, mas eu vou tentando pra mais na frente conseguir algo melhor na vida.

Bruce Lee: Acho que para nós aqui do supletivo, né, da EJA, a leitura é importante sim, porque sem ela nós jamais pode ter condição de ir pra frente em nossos estudos. Eu sinto muita dificuldade na hora de ler e mais ainda quando é pra escrever.

Ferreira: Eu entendo que leitura e escrita são duas coisas boas da gente ter, mas só que é muito difícil de aprender essas duas coisas. Eu mesmo já tô aqui no colégio tem um tempo já e ainda não peguei o jeito da leitura e da escrita.

Xaiene: Leitura e escrita... Hum... deixa eu ver: bom, eu acho que agente pra ser alguém na vida tem saber ler e escrever.

Que não consegue está fora do mercado de trabalho. É por isso que digo todo dia para meu filho que ele tem que ler e escrever, pois senão ele não vai dar certo na vida. *Linda*: Pra mim, leitura e escrita são ótimas. Eu adoro ler, principalmente revistas de fofocas dos famosos [risos]. Agora quando é para escrever eu já tenho um pouco de dificuldade, porque pra mim é muito mais difícil escrever do que ler.

Com base nos depoimentos acima, ratificamos a ideia de que o educando da EJA reconhece quão importante é o processo de aquisição da leitura e da escrita na escola. Contudo, percebemos que em todas as falas há uma forte referência às dificuldades no processo de desenvolvimento dessas habilidades linguísticas, fato que é comprovado pela fala da professora, quando esta se refere ao nível de letramento dos educandos do 4º ciclo: “nível fraco, porque os alunos nem sempre compreendem com clareza o que leem, muitos apenas decodificam os signos”.

Nesta perspectiva, verificamos uma contradição: professora e alunos são conscientes da importância do letramento, contudo, os alunos continuam com nível de leitura e escrita desfavorável à etapa que estão cursando. Em que ponto estaria o problema: na metodologia aplicada ou no processo de aprendizagem dos alunos?

Quando perguntamos sobre os procedimentos didáticos desta profissional, obtivemos a seguinte resposta: “trabalho com textos do próprio livro didático, textos diversos, de diferentes tipologias. Existem alunos que adoram ler e escrever; outros, porém, não gostam muito dessa atividade”. Todavia, durante nossa estada na turma, verificamos que há escassez de instrumentos e técnicas de ensino, no trato da leitura e escrita, dando-se maior ênfase ao livro didático, fato que podemos enfatizar com o discurso dos discentes, ao serem indagados sobre os procedimentos didáticos da docente:

Locutor: Ela trabalha leitura, mas somente do livro didático.
Bruce Lee: É, de certa forma ela até faz a gente escrever, a gente escreve bastante na aula dela, mas a gente não vai pra biblioteca, nem usa outros textos.

Ferreira: Ela tenta fazer a leitura com a gente, mas é muito chato o jeito que ela faz isso na sala. Aí, a maioria não gosta. Eu, pelo menos, acho muito chato ficar só lendo o livro ou ouvindo ela ler.

Xaiene: A professora trabalha só mesmo através de livro. Ela só usa o livro de leitura e aí passa exercícios e textos. E é só isso mesmo.

Linda: Ela não traz coisas práticas pra gente. Eu não gosto da aula de português! O que ela faz mais é ler pra gente, até porque se ela pedir ninguém ler mesmo. Aí fica só nisso mesmo, ela ler pra corrigir um exercício ou pra mandar fazer texto.

Neste sentido, evidenciamos que a professora necessita refletir sobre sua prática educativa, de modo a transformá-la, promovendo por meio desta transformação um ensino funcional da leitura e da escrita, indo além do universo escolar (KALMAN, 2009). O educando precisa gostar de ler e sentir necessidade de escrever, pois assim, aquilo que era “chato” ou enfadonho passa a ser um processo prazeroso de construção de aprendizagem, por meio do qual o educando é motivado e sente-se parte fundamental do processo (SOLÉ, 1998).

Na EJA, ensino de leitura e escrita deve ser motivo de constante reflexão do professor. É preciso inovar, oferecer diferentes estratégias, tendo como base a realidade da turma. Nesta perspectiva, Simonetti (2007, p. 27) enfatiza a importância da metodologia do professor e sua ação de mediador, ao trabalhar a leitura e a escrita do educando. A sala de aula deve ser “um ambiente ‘vivo’”, ou seja, o docente deve levar ao discente diferentes gêneros textuais (jornais, placas de rua, revistas, cartas, bilhetes, e-mails, receitas, histórias, etc.), recursos que tornarão

as aulas mais vivas, a partir dos quais os discentes praticarão a leitura e a escrita de forma lúdica, despertando sua curiosidade, sua vontade e o prazer em executá-las.

Na turma do 4º ciclo há um fato que pode facilitar a mudança da pedagogia da professora, pois ao perguntarmos aos educandos se eles gostariam de vivenciar novas formas de ler e escrever obtivemos resposta positiva de todos os entrevistados, ou seja, eles anseiam por mudança.

Diante disso, compreendemos que é preciso desenvolver uma ação pedagógica que ultrapasse o livro didático, valorizando o contexto social do educando, os gêneros que estão à nossa volta, de modo a contribuir para o exercício da autonomia do leitor e suas escolhas sobre o que deseja ler.

Oficinas literárias na biblioteca, sarau e/ou mural de poemas populares e clássicos, diário de bordo, relatos pessoais, exploração de gêneros do cotidiano, leitura expressiva, leitura compartilhada, leitura jogralizada, leitura dramatizada, dinâmicas de grupo, jogos (caça-palavras, soletrando, etc.) podem modificar a prática pedagógica da professora do 4º ciclo, de maneira que, ao refletir na aprendizagem de seus educandos, propicie o sucesso na construção da aprendizagem linguística dos jovens e adultos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desta investigação, construímos importantes entendimentos acerca da temática em enfoque. Vimos que o ensino de leitura e escrita na EJA requer muita sensibilidade e preparo por parte do professor, que deve estar atento às peculiaridades do processo de construção da aprendizagem linguística de seus alunos, tornando o ambiente de sala de aula um espaço positivo, no qual todos possam crescer e desenvolver suas habilidades cognitivas.

A pesquisa nos mostrou que se o professor não desenvolver procedimentos didáticos que contemplem coerentes formas de letramento dos educandos acabará desestimulando e dificultando a promoção de leitores críticos e autônomos.

A realidade dos discentes, com os quais desenvolvemos nosso estudo, faz um alerta sobre a necessidade da qualificação do professor, sob a perspectiva da construção de um planejamento adequado, que privilegie a realidade dos alunos, propiciando condições para que estes se tornem agentes de construção e transformação da sociedade, fazendo uso de habilidades linguísticas, em relação aos atos de ler e escrever com proficiência.

A professora da turma reconhece as dificuldades, mas não buscou, ainda, a renovação do seu trabalho. Os educandos sabem de suas barreiras em relação à leitura e à escrita e almejam melhores condições de desenvolvimento de sua aprendizagem. Sendo assim, para que a prática pedagógica do professor de EJA, na perspectiva do ensino de leitura e de escrita, possa consolidar uma ação significativa no processo de letramento de jovens e adultos é preciso reflexão sobre seu trabalho, visando à tomada de decisão acerca da eficiência dos procedimentos didáticos que executa, tendo consciência de que tais procedimentos, enquanto objetos de reflexão, devem periodicamente ser modificados, inovados, transformados, de modo a proporcionar aos alunos um ensino significativo e funcional.

Neste ensejo, o presente trabalho não encerra as discussões sobre o objeto aqui evidenciado. Ao contrário, contribui para novas reflexões, suscitando outros estudos e fomentando o senso de que o professor é, por essência, um pesquisador, logo, necessita cotidianamente renovar-se e proporcionar melhores condições de aprendizado aos seus educandos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BRITO, Antonia Edna. Prática pedagógica alfabetizadora da língua escrita como processo sociocultural. In: **Revista Iberoamericana de Educación**. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), n. 44, p. 01-09, nov. 2007.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 49. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

KALMAN, Judith. O acesso à cultura escrita: a participação social e a apropriação de conhecimentos em eventos cotidianos de leitura e escrita. In: PAIVA, Jane.; OLIVEIRA, Inês B. de. (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2009. pp. 72-95

KLEIMAN, Ângela B. **Os Significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre prática social da escrita**. São Paulo: Mercado das Letras, 1995.

_____. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 7. ed. Campinas, SP: Pontes, 2000.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2. ed., São Paulo: Contexto, 2008.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva Leite. Notas sobre o processo de alfabetização escolar. In: (Org.). **Alfabetização e**

Letramento: contribuições para as práticas pedagógicas. 4. ed. Campinas, SP: Komedi, 2005.

MOLICA, Maria Cecília. **Letramento em EJA.** São Paulo: Parábola, 2009.

MOURA, Maria da Glória Carvalho. **Educação de Jovens e Adultos** – módulo 1. Teresina: UFPI-EAD, 2011.

_____. **Educação de Jovens e Adultos:** um olhar sobre sua trajetória histórica. Curitiba: Educarte, 2003. SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do Trabalho Científico. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007. SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura.** 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SIMONETTI, Amália. **O Desafio de Alfabetizar e Letrar.** 2. ed. Fortaleza: Editora IMEPH, 2007.

WEISZ, Telma. Os analfabetos funcionais são fruto de uma escola que produz não-leitores. In: **Novaescola**, ano 27, n. 251, p. 35- 37, abril 2012, entrevista concedida a Beatriz Santomauro.

XAVIER, Antônio Carlos. **Como fazer e apresentar Trabalhos Científicos em eventos acadêmicos.** Recife: Rêspel, 2010.

PROFISSÃO DOCENTE: O ESTATUTO SOCIAL DOS PROFESSORES EM QUESTÃO

Francisco das Chagas Rodrigues da Silva¹

PRIMEIRAS PALAVRAS – ALGUNS ARGUMENTOS

Justificar o estudo da profissão docente parece desnecessário frente à constatação de que a atividade dos professores está diretamente relacionada com as configurações da vida das/nas escolas e do trabalho desenvolvido nesses espaços. Por outro lado, precisamos repor os “mestres” no lugar de destaque que lhes cabe, tendo em vista que estes são mantidos em segundo plano, considerando que “as escolas são mais destacadas nas políticas, na teoria e até nos cursos de formação do que os seus profissionais. Estes aparecem como um apêndice, um recurso preparado ou despreparado, valorizado ou desvalorizado” (ARROYO, 2007, pp. 9-10). Assim, depois que se decide a construção da escola, o currículo e as políticas de qualidade ou de democratização da

¹ Doutor em Educação pela USP. Licenciado em Geografia pela UESPI. Endereço eletrônico: franciscocrsilva@gmail.com

educação é que se pensam nos “recursos humanos” responsáveis pelo desenvolvimento do ensino, de modo que

até no imaginário social e das famílias quando se pensa na educação da infância ou dos filhos se pensa na escola. *‘Toda criança na escola’. ‘A escola de meus filhos’. ‘Em que escola estuda seu filho?’*. Quando pensamos na saúde de nossos filhos ou da infância, não pensamos no hospital, mas no médico. Saúde nos lembra os médicos. Educação nos lembra a escola, não os profissionais, os educadores. Estes não conseguem ser a referência, mas a instituição escola. Até a história da educação estuda pelos professores(as) é a história da escola, dos sistemas de ensino não sua história profissional, dos seus saberes de ofício. Entretanto, os pedagogos foram antes do que a pedagogia e do que as escolas. O magistério é anterior às instituições de ensino. (ARROYO, 2007, p. 10 – grifo do autor)

Nesse sentido, o imaginário sobre a educação é marcado pela “despersonalização”, afastando os professores do centro e relegando-os à periferia do processo educativo, como simples “apêndices”, à medida que “as instituições, os métodos e os conteúdos, os rituais e as normas que são mediadoras deste diálogo, convívio e encontro de gerações, roubaram a centralidade dos sujeitos e passaram a ser o centro do imaginário social sobre a educação” (ARROYO, 2007, p. 10). Dessa forma, os professores são secundarizados em detrimento das políticas educacionais, da organização do sistema de ensino e da escola, do planejamento e da prática de ensino, das formas de avaliação e de tantos outros elementos relacionados ao processo educativo. Por isso, precisamos trazer os professores ao centro do movimento de renovação educativa e contribuir para a desconstrução de um imaginário social que os secundariza, que impregna as políticas educacionais de currículos e até de formação e “valorização” da docência,

criando imagens e autoimagens “confusas de mestres”, sempre em segundo plano, distantes, “fora de foco” (ARROYO, 2007).

Nesse contexto, o estatuto e a imagem social dos professores vêm sendo progressivamente minimizados, através de um processo de desvalorização e de conseqüente desprestígio da profissão docente, cujos efeitos são claramente reconhecidos e identificados, à medida que “[...] num olhar rápido temos a impressão que a imagem social e a condição económica dos professores se encontram num estado de grande degradação, sentimento que é confirmado por certos discursos das organizações sindicais e mesmo das autoridades estatais” (NÓVOA, 1995, p. 29). De fato, os professores não usufruem de uma posição elevada, ainda que sejam frequentes as declarações sobre a importante missão que lhes é incumbida, concluindo que é inegável que a imagem social interfere na escolha da profissão, o que vem causando um generalizado processo de proletarização do professorado (SACRISTÁN, 1995). Conseqüentemente, esse processo repercute negativamente no desenvolvimento da prática dos professores, comprometendo qualquer projeto educativo do ponto de vista de uma teoria crítica da educação rumo a uma formação para a liberdade e a autonomia sócio-política do homem (ENGUITA, 1989; GIROUX, 1997).

Por essas e tantas outras razões, apresento este ensaio, o qual se justifica pela importante e necessária reflexão sobre os professores, suas histórias de vida, de formação e de profissão. Assim, opto por colocá-los na centralidade das discussões e formulações que decorrem e se projetam de/sobre suas práticas no exercício da docência, no desenvolvimento do ensino e na construção da escola. Com isso, tento restitui-los ao lugar de destaque que devem ocupar em relação ao pensamento, à representação e à análise do ser e do fazer docente, no interior de uma profissão ou de uma classe de “profissionais” de cuja

atividade depende a educação e a formação de pessoas e a transformação de suas realidades.

PROFISSÃO DOCENTE E ESTATUTO SOCIAL DOS PROFESSORES NA CONTEMPORANEIDADE

Pensar no ser professor é, antes de tudo, olhar e procurar compreender as condições e as características da profissão docente, considerando-a uma atividade social e historicamente produzida, cujas configurações refletem os compromissos e interesses do projeto de formação do homem em cada tempo e lugar. Nesse sentido, “dialogar sobre o ofício de mestre é tentar interpretar a história mais recente” (ARROYO, 2007, p. 21). Por isso, procuro entender as condições de produção da profissão docente na sociedade contemporânea, apresentando suas características e aspectos que delineiam o estatuto social dos professores na realidade vigente.

O quadro atual no âmbito da educação escolar é marcado por grandes desafios, de cuja superação depende a afirmação da escola como instituição formadora do homem para viver e conviver na sociedade contemporânea. A complexidade do tempo presente exige da escola uma tarefa cada vez mais delicada, considerando as contradições que caracterizam as relações sociais no sistema mundo-sociedade. À educação formal é reivindicada uma missão claramente contraditória: ao mesmo tempo em que a escola deve formar pessoas criticamente comprometidas com uma sociedade mais democrática, tende a atender aos interesses e compromissos do projeto de formação exigido pelas classes dominantes.

Nesse quadro, a atividade docente ganha papel de destaque, sendo aposta para os grupos comprometidos com a transformação social através da escola e instrumento de legitimação e manutenção do *status quo* a serviço das forças

hegemônicas. A história da profissão docente evidencia que essa atividade nasceu e sempre esteve sobre o controle do Estado, por meio da estatização do ensino e a invenção da escola pública (NÓVOA, 1995). Esse aspecto conferiu à profissão docente, em vários países do mundo assim como no Brasil, um estatuto profissional, referendado pelo poder público que torna os professores seus funcionários, mas que, conseqüentemente, cria as condições para um controle mais rígido do Estado sobre os professores e sua atividade. Essa condição histórica da profissão docente está na base da crise que marca toda a trajetória da atividade dos professores, cujas conseqüências revelam-se nas inúmeras reivindicações/reclamações feitas à escola na atualidade, considerando que

a crise da profissão docente arrasta-se há longos anos e não se vislumbram perspectivas de superação a curto prazo. As conseqüências da situação de mal-estar que atinge os professores estão à vista de todos: desmotivação pessoal e elevados índices de absentismo e abandono, insatisfação profissional traduzida numa atitude de desinvestimento e de insposição constante (face ao Ministério, aos colegas, aos alunos, etc.), recurso sistemático a discursos-alibi de desculpabilização e ausência de uma reflexão crítica sobre a acção profissional, etc. Esta espécie de autodepreciação é acompanhada por um sentimento generalizado de desconfiança em relação às competências e à qualidade do trabalho dos professores, alimentado por círculos intelectuais e políticos que dispõem de um importante poder simbólico nas actuais culturas de informação. (NÓVOA, 1995, p. 22)

Por outro lado, é preciso reconhecer que, apesar dessa alarmante situação, o prestígio social da profissão docente permanece intacto, aspecto confirmado em publicações de relatórios sobre a condição dos professores: “nuns e noutros

casos a imagem da profissão docente é bastante positiva, nomeadamente no confronto com outras actividades profissionais” (NÓVOA, 1995, p. 22). Essa contradição explica-se pela existência de uma visão idealizada do ensino e da profissão docente, que cria uma nítida separação entre as condições objetivas do trabalho dos professores e a imagem atribuída a esses profissionais por boa parte da sociedade. Não obstante, as sociedades contemporâneas já reconhecem que a reprodução e manutenção do sistema produtivo e, mais ainda, que as próprias condições de existência de vida humana no Planeta requerem um desenvolvimento sustentável, o que exige importantes investimentos em educação. Esse paradoxo explica-se pela existência de uma “brecha” entre a visão idealizada e a realidade concreta do ensino, sendo nessa falha que se situa o epicentro da crise da profissão docente, o que pode ser útil se essa crise for assumida como um espaço de tomada de decisões sobre o futuro dos professores (NÓVOA, 1995). No entanto,

a situação dos professores perante a mudança social é comparável à de um grupo de actores, vestidos com traje de determinada época, a quem sem prévio aviso se muda o cenário, em metade do palco, desenrolando um novo pano de fundo, no cenário anterior. Uma nova encenação pósmoderna, colorida e fluorescente, oculta a anterior, clássica e severa. A primeira reacção dos actores seria a surpresa. Depois, tensão e desconforto, com um forte sentimento de agressividade, desejando acabar o trabalho para procurar os responsáveis, a fim de, pelo menos, obter uma explicação (ESTEVES, 1995, p. 97).

Essa metáfora quer dizer que, assim como os atores acima mencionados, os professores enfrentam situações de mudança que os obrigam a fazer mal o seu trabalho, tendo de suportar a crítica generalizada que, sem analisar essas circunstâncias, considera-os como responsáveis imediatos

pelas falhas do sistema de ensino. Nesse cenário, aos professores são reivindicadas tarefas cada vez mais sutis e complexas, aumentando suas responsabilidades com o ensino e a qualidade da escola, sem que haja, no âmbito das políticas e reformas educacionais uma preocupação em compreender e trabalhar a crise da profissão docente em sua essência. Assim, vão se estabelecendo as imagens de professores baseadas nas aparências projetadas pela idealização do ensino, da escola e da docência, subsidiadas por um forte projeto político-ideológico em nome da legitimidade dos sistemas de ensino controlados pelo Estado. Nessa lógica, a imagem mais presente e requisitada é a do “bom professor”, que, entre outras características, tem a função de contribuir com a harmonia do funcionamento do sistema de ensino, articulando de forma positiva o trabalho escolar com uma sociedade na qual não se questionam regras (CORTESÃO, 2006). Dessa forma, o “bom professor”

[...] caracteriza-se pela preocupação de uma busca de neutralidade no ato educativo, pela idéia de que se conseguirá proporcionar igualdade de oportunidade aos alunos (que são vistos como iguais em diferentes aspectos) proporcionando-lhes o acesso ao Sistema Educativo e oferecendo um ensino idêntico a todos. Deste ensino terão proveito os que forem, naturalmente, mais dotados e/ou os que se esforçarem mais. E uma das funções do professor será a de garantir que a seleção, que irá forçosamente ter de acontecer, se processará de uma forma ‘justa’, eliminando os ‘menos trabalhadores’, os ‘menos persistentes’, os ‘menos dotados’. (CORTESÃO, 2006, pp. 55-56 – grifos do autor).

Essa imagem de professor pressupõe um trabalhador ajustado ao sistema de ensino, aplicador de regras pré-estabelecidas de acordo com os interesses e compromissos de cada sociedade, ao seu tempo. Entretanto, essa forma

de conceber a educação e construir o conceito de “bom professor” varia em função do contexto histórico-ideológico de cada tempo e lugar, inclusive dentro de uma mesma época (CORTESÃO, 2006). Em decorrência dessa variação, admitem-se nos níveis mais baixos do sistema educativo formas de ensino mais flexíveis, orientadas por regras menos explícitas e por um enquadramento menos formal. Nesse contexto, delineia-se a imagem de professores como facilitadores da aprendizagem, procurando criar, sobretudo, contextos favoráveis ao desenvolvimento dos alunos a partir da descoberta, imaginação e (re)criação.

Esse tipo de educação visaria, de acordo com Cortesão (2006), a possibilidade de contribuir para o crescimento, para a aceitação de propostas importantes, para o desenvolvimento de aptidões de alunos e para a sua libertação. Assim, na educação básica se deseja contribuir com um crescimento global do aluno em nível “sociomoral e cognitivo”, explicando-se, por exemplo, a importância de garantir o desenvolvimento da solidariedade, do espírito de equipe, do senso crítico e da criatividade. A aceitação desse perfil de professor, que em essência contraria a lógica do sistema educativo, explica-se pelo conjunto de procedimentos designados de “solidariedade orgânica personalizada”, que são favorecidos pelas chamadas “pedagogias invisíveis”, segundo a argumentação de Bernstein (*apud* CORTESÃO, 2006). No entanto, essa tolerância com esse tipo de educação não permanece nos outros níveis do sistema de ensino, considerando que

à medida que os alunos sobem no sistema educativo, as preocupações de garantir a sua posição na estrutura de classe fazem com que, como afirma Bernstein, essa mesma nova classe média (que tolerava ou até apoiava as pedagogias invisíveis na escola infantil e nos primeiros

anos do ensino básico) comece a ficar inquieta. Ao ver os seus filhos aproximarem-se da fase do ensino em que a relação entre a educação e o emprego parece ser mais próxima (e sobretudo no contexto actual de pressão das economias no sentido da aquisição de eficácia e de competitividade), a nova classe média vê-se presa de uma contradição de interesses que vão conduzir a que se altere o seu posicionamento face à educação. É assim que vai a pouco e pouco passando a apoiar, nos níveis mais adiantados do sistema educativo, os enquadramentos mais fortes, portanto a importância de saberes disciplinares organizados, hierarquizados e especializados, bem como toda uma socialização que se deverá fazer de acordo com regras bem mais explícitas a que será necessário obedecer. A flexibilidade, o controle, a socialização (domesticação) são mais aceites, até desejadas, tornam-se mais visíveis, mais explícitas, assim como aumenta a crescente familiaridade com a divisão de trabalho, que, implicitamente, irá favorecer, a médio prazo, uma mais efectiva reprodução cultural e social. (CORTESÃO, 2006, pp. 58-60)

Por essa ótica, temos a imagem do professor como o profissional e/ou técnico responsável pela formação das populações mais jovens para se integrarem e, mais ainda, adaptarem-se à vida social e ao sistema produtivo, tornando-se adultos economicamente competentes e comprometidos com o zelo da ordem social. Essa é a imagem de professor mais presente em nosso tempo, sobretudo nas sociedades de economia neoliberal, marcadas pelo culto ao progresso técnico- científico-informacional e o crescimento econômico em detrimento de um desenvolvimento mais democrático do ponto de vista da igualdade social.

Nesse sentido, os professores são “servidores do império”, cujos sonhos, desejos e vozes são geralmente silenciados de forma a remover quaisquer desvios à necessidade da indústria por servidores mais ‘empreendedores’ entre seus futuros trabalhadores, além de seu desejo por uma mão-de-obra mais obediente, devotada e eficiente (MCLAREN, 1997).

Essa imagem de professor é assustadoramente semelhante àquela promulgada nas faculdades de educação, cuja ênfase se dá no treinamento de professores para se tornarem gerentes e implementadores de um conteúdo pré-ordenado, e em métodos e cursos que dificilmente fornecerão aos estudantes uma oportunidade para analisar as prerrogativas ideológicas e interesses que estruturam o desenvolvimento do ensino (MCLAREN, 1997). Assim, as dimensões formativas do professor do ponto de vista da ética, da crítica e da reflexão não são oportunizadas, o que compromete sensivelmente o caráter político do trabalho docente, no sentido de uma ação educativo-pedagógica voltada para a transformação. Esse aspecto favorece a formação de autoimagens dos professores prejudiciais ao desenvolvimento de ações educativas cuja finalidade seja contribuir com o desenvolvimento psicológico, afetivo, intelectual, profissional, social, político, solidário, entre outras dimensões, dos alunos. O professor que não compreende, que não tem clareza e que não tem poder de decisão sobre os compromissos e interesses que justificam sua profissão, ou seja, que não possui uma identidade profissional, não poderá agir em prol da melhoria do ensino e da escola, com vistas à promoção da cidadania e igualdade social. Por isso,

quando os professores, aceitando o seu papel de técnicos, falham em desafiar as maneiras pelas quais os currículos educacionais correspondem às demandas da indústria ou os meios pelos quais o ensino reproduz as relações

de classe, raça e gênero existentes em nossa sociedade, correm o risco de transmitir a estudantes em desvantagem a noção de que seus papéis subalternos na ordem social estão justificados e são invioláveis. [...] Para professores de alunos que habitam posições subordinadas dentro de nossa sociedade e, em especial, para professores de alunos em desvantagem econômica, esta abordagem apolítica do ensino reflete uma incapacidade de defender questões de igualdade e justiça social (MCLAREN, 1997, p. 12).

Essa imagem de professor técnico, apolítico, a serviço da legitimação e manutenção dos meios de (re)produção da sociedade é, na perspectiva dos teóricos críticos da educação, o grande entrave da escola, retirando dessa instituição o seu maior potencial: a construção de um mundo verdadeiramente democrático, através da formação de pessoas livres e conscientes de suas realidades. No entanto, a educação modernista além de abandonar as dimensões políticas do ensino, falha em conectar as questões da passividade intelectual à liberdade política (KINCHELOE, 1997). A consequência disso é que os professores entram nas escolas sem consciência da conexão entre perspectiva política e política escolar, engajando-se em um processo de comportamento gerencial e politicamente neutro de tomada de decisões, de modo que

muitos professores que presentemente não conseguem separar eles mesmos do discurso dominante de neutralidade abrigam uma variedade de crenças que podem ser concebidas para que estes homens e mulheres construam um modo mais crítico e pós-formal de praticar o pensamento. Eles estão comprometidos com o papel de intelectuais ativos para os estudantes, um sincero, mas algumas vezes, vago compromisso com os direitos humanos e uma consciência fraterna pela necessidade de igualdade de gênero sobre diferença. Para efetivamente se opor às formas de enfraquecimento do poder do professor

e à manipulação dos estudantes, o que é tão comum nas escolas, eles devem conceber estes impulsos éticos e fundilos com uma compreensão crítica e política que poderá ajudar a esclarecer estas intuições e reestruturá-las numa forma que pode ser aplicada na nossa prática cotidiana [...] (KINCHELOE, 1997, p. 54).

Mas, diante da falta de uma justificativa plausível para os fins da aprendizagem, tanto os professores quanto os alunos caminham perdidos, envolvidos por informações confusas e fragmentadas. Não é por acaso que “as salas de aula frequentemente se tornam locais sem espírito nos quais os professores seguidores de regras enfrentam um grupo de estudantes que não têm concepção de qualquer valor intrínseco das lições que estão sendo ensinadas” (KINCHELOE, 1997, p. 64). Esse aspecto acarreta para o ensino e a escola uma falácia que ganha significativa importância quando se considera a função social da educação em uma perspectiva crítica: todo o trabalho desenvolvido na escola perde sua essência e esvazia-se de conteúdo, não passando grosso modo de um “faz de conta”. As consequências mais imediatas implicam a configuração de imagens sensivelmente negativas relacionadas à escola, ao ensino e aos professores, projetadas no imaginário dos alunos, dos próprios professores e da sociedade de modo geral. Isso termina influenciando a formação da autoimagem do professor, o que compromete qualquer projeto de ação educativa voltado para o desenvolvimento de um ensino comprometido com a libertação sócio-política dos alunos.

Essa situação da profissão docente é reforçada e consolidada pelo “desenvolvimento crescente de ideologias instrumentalistas”, que enfatizam uma abordagem tecnocrática na formação de professores e na pedagogia da sala de aula (GIROUX, 1997). Nessa ênfase dada aos fatores instrumentais e pragmáticos da vida escolar, colocam-se

diversas suposições pedagógicas importantes: a separação entre concepção e execução; a padronização do conhecimento escolar, a fim de administrá-lo e controlá-lo; e a desvalorização do trabalho crítico e intelectual de professores e estudantes pela primazia de considerações práticas. No âmbito da escola e do ensino, as racionalidades tecnocráticas e instrumentais desempenham um papel cada vez maior, atuando na redução da autonomia do professor em relação ao desenvolvimento e planejamento curricular, bem como à gestão da sala de aula. Esse aspecto é bastante evidente na proliferação do que se tem chamado de pacotes curriculares “à prova de professor”, cuja fundamentação reserva aos professores o simples papel de executar procedimentos de conteúdos e instrução predeterminados, sendo que

o que fica claro nesta abordagem é que a mesma organiza a vida escolar em torno de especialistas em currículo, instrução e avaliação, aos quais se reserva a tarefa de concepção, ao passo que os professores são reduzidos à tarefa de implementação. O efeito não se reduz somente à incapacitação dos professores para afastá-los do processo de deliberação e reflexão, mas também para tornar rotina a natureza da pedagogia de aprendizagem e de sala de aula (GIROUX, 1997, p. 160).

Os princípios que fundamentam essa pedagogia do gerenciamento estão, claramente, em desacordo com a premissa de que é extremamente importante o envolvimento do professor nos processos de produção de materiais curriculares adequados aos contextos nos quais desenvolve a atividade de ensino. Além disso, como denuncia Giroux (1997), o ajustamento das opções curriculares ao “formato de retorno” e a introdução de “pedagogias inflexíveis de tempo” no ensino operam a partir da suposição equivocada de que todos os alunos podem aprender

com base nos mesmos materiais, técnicas em sala de aula e modos de avaliação. Dessa forma, a noção de que os alunos são atores sociais historicamente situados, com histórias, experiências, práticas linguísticas e culturas diferentes, é “estrategicamente ignorada dentro da lógica e contabilidade da teoria pedagógica administrativa” (GIROUX, 1997, p. 161).

Dentro desse quadro de referência, a profissão docente vem sendo construída sob o signo da tecnificação e instrumentalização do ensino que, na escola contemporânea, revela-se no apelo à profissionalização das pessoas para desempenhar seus papéis em uma sociedade orientada pela lógica da (re)produção do capital, das relações sociais e da cultura. A imagem de professor associada às pedagogias que favorecem essa situação condiz com a chamada “ambiguidade do trabalho docente”, provocada pela regulação e consequente perda de autonomia dos professores em relação à profissão (ENGUITA, 1989). O trabalho dos professores é ambíguo porque esses apresentam, na concepção e objetivação da profissão, tanto aspectos associados às classes de profissionais como características próprias das classes de proletários², à medida que

² Enguita (1989, p. 02) faz a distinção entre profissionais e proletários ou profissionalismo e proletarização: “En sentido estricto, un grupo profesional es un colectivo autorregulado de personas que trabajan directamente para el mercado en una situación de privilegio monopolista. Sólo ellos pueden ofrecer un tipo determinado de bienes o servicios de la competencia por la ley. Esto es lo que se denomina también el ejercicio liberal de una profesión. A diferencia de otros colectivos de trabajadores, los profesionales son plenamente autónomos en su proceso de trabajo, no teniendo que someterse a una regulación ajena. [...] En el extremo opuesto del arco laboral se encuentra la clase obrera en sentido estricto. Un obrero es un trabajador que no sólo ha perdido o no ha accedido nunca a la propiedad de sus medios de producción, sino que también se ha visto privado de la capacidad de controlar el objeto y el proceso de su trabajo, de la autonomía en su actividad productiva.

en favor de su proletarización empujan su crecimiento numérico, la expansión y concentración de las empresas privadas del sector, la tendencia al recorte de los gastos sociales, la lógica reglamentista de la Administración pública y la repercusión de sus salarios sobre los costes de la fuerza de trabajo adulta. Pero hay también otros factores que juegan en contra de esta tendencia y, por consiguiente, a favor de su profesionalización. El más importante, sin duda, es la naturaleza específica del trabajo docente, que no se presta fácilmente a la estandarización, a la fragmentación extrema de las tareas ni a la sustitución de la actividad humana por la de las máquinas --aunque esto último duela tanto a los profetas de la tecnología--. Otros factores relevantes, con efecto en la misma dirección, son la igualdad de nivel formativo entre los enseñantes y las profesiones liberales, la creciente atención social a la problemática de la educación --al menos en el largo plazo-- y la enorme importancia del sector público frente al privado (ENGUIA, 1989, p. 07).

Em consequência dessa ambiguidade, os professores ocupam um lugar mais ou menos intermediário e, conseqüentemente, contraditório entre os dois polos da organização do trabalho e da posição do trabalhador, constituindo uma espécie de “semiprofissão” (ENGUIA, 1989). Mas, essa tendência à profissionalização docente não parece reverter-se em grandes vantagens, de modo que possa representar mudanças significativas nas condições objetivas da profissão e da vida dos professores. Os aspectos que levam à profissionalização, em geral, dizem respeito a dimensões pouco valorizadas e levadas a cabo na organização dos sistemas de ensino, como a natureza e a especificidade da profissão docente, a formação e o potencial humano, ético e político dos professores. Por outro lado, os aspectos que remetem à proletarização são os condicionantes diretos das condições objetivas de realização do trabalho docente, como

a desvalorização e desprestígio social, os baixos salários, a precarização das condições de trabalho, a desqualificação profissional e a racionalização do ensino. Dessa forma, a oscilação entre profissionalismo e proletarização agrava sensivelmente a situação de mal estar dos professores, cujas imagens e autoimagens distanciam-se cada vez mais do perfil de profissionais com reconhecida importância no processo de formação e condução da vida social.

A sobreposição da proletarização em detrimento do profissionalismo oculta, talvez, a dimensão mais sutil e com maior potencial frente a um projeto de educação voltado para a emancipação do homem: a identidade humanizada do professor, carregada de subjetividade e de experiências objetivadas que fundem pensamento e ação, caracterizando uma práxis originalmente contextualizada e condutora de uma postura ético-política. Nesse sentido, é oportuno considerar que “a vida espiritual do educador – e igualmente aquela do educando – fica frequentemente à margem dos sistemas educativos e do seu funcionamento, pois postulam e conservam uma dissociação entre o homem e sua função” (GADOTTI, 1995, p. 45). A atividade e, portanto, a práxis, dos professores no processo de ensino-aprendizagem é mensurada em termos de competências, habilidades, conhecimentos, saberes, instrumentos e métodos pedagógicos, preterindo-se a existência humana do professor. “Essa dissociação é reforçada pela importância e o crédito atribuídos atualmente às estruturas, às suas leis, ao seu funcionamento” (GADOTTI, 1995, p. 45), criando-se e consolidando um sistema de obstáculos ao desenvolvimento do profissionalismo dos professores.

Esse quadro de referência, marcado pela capitalização do ensino, decorrente das atuais configurações da sociedade contemporânea, implica transformações substanciais nos projetos e políticas educacionais, nos sistemas de ensino,

na escola, nas práticas escolares e, conseqüentemente, na profissão docente. Assim, basta retomarmos umas duas ou mais décadas da história da profissão docente para constataremos importantes transformações na composição, nas estratégias coletivas e nos modelos dessa atividade. Entretanto, essas mudanças nem sempre são perceptíveis, particularmente para aqueles que estão imersos na experiência da educação ou se incorporaram recentemente a ela, faltando aos envolvidos o distanciamento necessário para perceber o que se passa no seu entorno e, com muitos mais motivos, em sua profissão (ENQUITA, 2004).

MAIS ALGUMAS PALAVRAS – REFLEXÕES

Os professores necessários à escola e ao ensino que pretendem formar pessoas críticas e reflexivas sobre sua condição social são os professores comprometidos com essa causa, que assumem abertamente o caráter político-transformador de sua prática pedagógico-educativa. Esse entendimento implica reconhecer a necessidade de uma formação capaz de desenvolver no professor esse comprometimento que é, acima de tudo, ético e envolve valores, interesses e compromissos quase sempre conflitantes e contraditórios. Assim, a formação do professor assume um papel central e imprescindível na transformação da escola e do ensino, de cujos efeitos dependem, diretamente, a construção e manutenção de uma sociedade mais justa e reparadora das desigualdades sociais. O caminho para essa transformação e conseqüente melhoria da vida, sobretudo dos menos favorecidos, é a autonomia e a emancipação da pessoa através do processo educativo. Por isso, a escola e os programas de formação de professores devem ter clareza dos princípios, pressupostos e intenções que orientam suas práticas de desenvolvimento do processo de ensino- aprendizagem e formação.

A Pedagogia Crítica reivindica o caráter político-transformador da prática pedagógico-educativa e procura revelar as verdadeiras intenções dos projetos de escola e de ensino responsáveis pela formação dos professores e pela educação das pessoas. Com isso, a teoria crítica da educação apresenta-se como alternativa aos projetos de reprodução e legitimação da ordem vigente, objetivando, principalmente, o desenvolvimento autônomo e a emancipação das classes sociais mais oprimidas. Os teóricos críticos da educação são engajados na luta por um mundo melhor, sem medo de expor suas esperanças, sonhos e expectativas pelo fim da desigualdade social, depositando na escola e no ensino o caminho para solução de muitos problemas que marcam as sociedades do capital, como exclusão e a miséria de boa parte da população. Não obstante, não são ingênuos a ponto de ficarem somente no campo da utopia e do sonho, são sim ativistas políticos que, criticamente, esforçam-se para formar mentes críticas e reflexivas com potencial de resistir à dominação e construir uma sociedade de pessoas autônomas e emancipadas.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens.** Petrópolis: Vozes, 2007.

CORTESÃO, L. **Ser professor: um ofício em risco de extinção?** Porto: Afrontamento, 2006.

ENGUITA, M. F. **Educar em tempos incertos.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. **La ambigüedad de la docencia: entre el profesionalismo y la proletarización.** In: *Profesor y Sociedad: I*

jornadas de estudo. La educación a debate, Cádiz, 21 al 24 de febrero de 1989.

ESTEVES, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto, 1995.

GADOTTI, M. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez, 1995.

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

KINCHELOE, J. L. **A formação do professor como compromisso político**: mapeando o pós-moderno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MCLAREN, P. **A vida nas escolas**: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: . (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto, 1995.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA,

A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto, 1995.

SABERES E PRÁTICAS PROFISSIONAIS DOCENTES: UM OLHAR SOBRE O ENSINO NA UNIVERSIDADE

Aldina de Figueiredo Cunha¹

NOTAS INTRODUTÓRIAS

Nas últimas décadas, o campo da pesquisa educacional tem revelado grande interesse pelos debates em torno da necessidade de refletir sobre a complexidade da tarefa de ensinar, assim como da profissão docente e suas implicações. Nessa perspectiva, muitos estudos estão sendo realizados, tanto por pesquisadores quanto por professores atuantes, desejosos de entender a problemática e melhorar a qualidade do seu trabalho.

O presente artigo refere-se a questões sobre o professor, seu trabalho, seus saberes, sua formação, suas competências e também sobre o seu pensar e fazer profissional, procurando analisar sob as diferentes perspectivas históricas e teórico-metodológicas, com vistas a contribuir para a compreensão

1 Mestre em Educação. Coordenadora local do PARFOR - Polo Bom Jesus (PI). Endereço eletrônico: aldinafcunha@hotmail.com.

da temática: *saberes e práticas profissionais docentes*, que ocorre ao longo da carreira, buscando ampliar a visão sobre os desafios, dúvidas, incertezas e dificuldades vividas pelos professores no seu cotidiano, fazendo também uma reflexão sobre os paradigmas em que as tendências pedagógicas se assentam, como se processam e quais os reflexos dessas tendências, no processo de ensino-aprendizagem.

Vivenciando experiências na nossa trajetória de mais de uma década no exercício profissional docente no Ensino Superior, pesquisando, discutindo com os pares e observando as práticas adotadas pelos professores, surgiu o interesse em pesquisar essa temática.

Sabe-se que o professor como o protagonista da sua história, sendo um profissional que possui conhecimentos e os desenvolve, vai construindo, de forma gradual e gradativa a sua realidade profissional, na medida em que analisa e interpreta o seu trabalho.

FORMAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE COMPETÊNCIAS E SABERES DOCENTES

Neste início de século marcado pelo grande e rápido desenvolvimento científico e tecnológico, a sociedade exige da educação e dos educadores ações que respondam, com eficácia, às necessidades desse contexto. Assim sendo, as instituições educativas têm por tarefa preparar os jovens para o mundo do trabalho, o qual exige deles novas competências, tais como: pensar, criar, conviver em equipe, propor soluções e outras competências e habilidades que sejam compatíveis com as novas configurações do processo produtivo.

A prática pedagógica em muitos casos, principalmente no curso superior, vem se fundamentando em uma crença que, até bem pouco tempo, era inquestionável: *quem sabe,*

automaticamente, sabe ensinar, mesmo porque ensinar significava ministrar grandes aulas expositivas ou palestras, mostrar na prática, como se fazia.

Atualmente, os professores universitários começaram a se conscientizar de que a docência, assim como a pesquisa e o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica. O exercício da docência no Ensino Superior exige competências específicas, que não se restringem a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou, ainda, apenas ao exercício de uma profissão. Exige isso tudo, além de outras competências próprias.

A ideia de que os saberes e competências do professor devem ir além da dimensão técnica da prática pedagógica remete a um novo paradigma de formação de professor, como um processo contínuo de reflexão na e sobre a ação; visando, assim, também, à construção da identidade profissional dos professores. Nesse sentido, Nóvoa (1992, p. 25) comenta:

A formação deve estimular uma perspectiva reflexivocrítica, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e projetos próprios; com vistas à construção de uma identidade que é também uma identidade profissional.

Nesse sentido, para que as instituições educacionais estejam prontas para responder às exigências da sociedade contemporânea, faz-se necessário que as políticas governamentais se voltem para a educação e invista-se na formação dos professores, de forma efetiva, com vistas a oferecer oportunidades de formação continuada a estes que são os principais agentes no processo educacional, para que, imbuídos de saberes e competências inerentes à profissão

docente, possam atuar de maneira eficaz no processo de transformação e/ou construção de uma sociedade mais justa, frente às demandas do contexto. A respeito dessa temática Tardif (2002, p.297) argumenta:

[...] os professores, em suas atividades profissionais se apóiam em diversas formas de saberes: o saber curricular, proveniente dos programas e dos manuais escolares; o saber disciplinar, que constitui o conteúdo das matérias ensinadas na escola; o saber da formação profissional, adquirido por ocasião da formação inicial ou contínua; o saber experiencial, oriundo da prática da profissão e, enfim, o saber cultural herdado de sua trajetória de vida e de sua pertença a uma cultura particular, que eles partilham em maior ou menor grau com os alunos. Desse ponto de vista o saber profissional dos professores não constitui um corpo homogêneo de conhecimentos; eles se servem, ao contrário, de uma ampla diversidade de conhecimentos e utiliza vários tipos de competências.

No entanto, sabemos que é de extrema necessidade que haja iniciativas por parte das instituições formadoras, no sentido de intensificar as oportunidades de formação continuada para os professores, ampliando os espaços que favoreçam a discussão, a reflexão, a pesquisa e o aperfeiçoamento dos docentes.

No que se refere ao ensino, às práticas pedagógicas e à formação de professores, parafraseando e concordando com Mendes Sobrinho (2006, p. 75), as instituições educacionais, em seus diversos níveis de ensino, devem ter um corpo docente e um conjunto de ações cujo objetivo seja educar para a cidadania. Para isso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) apresentam aspectos que contribuem para o redirecionamento do ensino, enfatizando temas significativos para o educando e, em especial, para o desenvolvimento

de competências e habilidades, tais como: representação, comunicação, investigação, compreensão e contextualização sociocultural.

A esse respeito, posiciona-se Lima (2006, p. 35): “[...] o mundo atual requer um novo tipo de profissional, cujos saberes sejam polivalentes e, sobretudo, amplos e sólidos, para corresponder às peculiaridades e ao caráter multifacetado da prática pedagógica”.

Os estudos realizados atualmente estão centrados na necessidade de mudança das práticas, de um novo olhar sobre o fenômeno educação, de um processo reflexivo por parte dos professores para que a educação, como já nos referimos, possa assumir o seu verdadeiro papel frente às exigências e demandas da sociedade. Nesse sentido, a instituição educacional precisa criar espaços, em seu interior, que possibilitem aos professores a oportunidade para o estudo, o debate e a reflexão sobre as práticas adotadas, assim como promova a troca de experiências entre os pares, recurso este, necessário, pertinente e enriquecedor, visto que essas interações constituem uma das fontes que têm grande poder para a aquisição dos saberes docentes experienciais, que complementam a formação dos professores.

FORMAÇÃO CONTINUADA

A respeito das concepções e práticas de formação contínua de professores, de acordo com o pensamento de Nóvoa (1992), são enunciadas cinco teses sobre a formação de professores em serviço, a saber: a formação contínua de professores deve alimentar-se de perspectivas inovadoras; valorizar as alternativas de formação participada e de formação mútua; alicerçar-se numa reflexão na prática sobre a prática; incentivar a participação de todos os professores na

concepção, realização e avaliação dos programas de formação contínua; e capitalizar as experiências inovadoras e as redes de trabalho que já existem. Para ele, a formação continuada deve estar articulada, visando ao desenvolvimento e à produção do professor como pessoa e como profissional, e, também, com o objetivo de buscar o desenvolvimento e a produção da escola como instituição educativa responsável por grande parte das questões ligadas à educação.

Vários teóricos envolvidos na temática - formação continuada de professores - têm destacado objetivos pessoais, profissionais e institucionais a serem alcançados, assim como funções, metas, nível de relevância dos saberes docentes e os obstáculos a serem considerados, quando se referem ao processo.

Nesse sentido, de Carvalho (2006, p. 14) se posiciona:

A prática pedagógica reflexiva, pelo seu alto grau de consciência reflexiva, ou pelo alto nível de consciência da práxis, caracteriza-se por ser uma opção madura e consciente do indivíduo que quer e que se interessa pelo conhecimento como uma das formas de apropriar-se dos objetos do mundo e compreendê-los situados no mundo, à luz da reflexão- ação-reflexão coletiva, reiterada e constante. Como uma dimensão da prática social mais ampla, a prática pedagógica reflexiva caracteriza-se, sobremaneira, pelo trabalho coletivo entre sujeitos curiosos, inquietos e insatisfeitos com os resultados do seu próprio trabalho e que suspeitam que a diversidade do tempo é um ponto a explorar para enriquecerem a sua própria individualidade. A prática pedagógica reflexiva caracteriza-se, enfim, pelo seu caráter emancipatório e como fonte geradora de novos conhecimentos e/ou novas teorias.

As instituições educacionais necessitam promover espaços para uma prática reflexiva, para as discussões e

aperfeiçoamento dos professores em seu interior, bem como possibilitar oportunidades para que eles concretizem a sua qualificação profissional, através da formação continuada ou capacitação em serviço oferecida nos cursos de pós-graduação na Instituição ou fora dela.

Podemos, assim, dizer que a prática pedagógica caracteriza-se como resultado dos saberes docentes acumulados na formação inicial e continuada dos professores, e das experiências vividas dentro e fora das instituições de ensino. Esses saberes, portanto, estão relacionados à formação de professores. Sabe-se que a formação de professores requer, além de conhecimentos específicos, a mobilização de vários tipos de saberes, quais sejam: saberes pedagógicos; saberes das disciplinas; saberes curriculares; e os saberes da experiência.

PARADIGMAS E TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS

Para uma melhor compreensão da trajetória da atividade docente e os fenômenos nela envolvidos, assim como dos processos de formação de professores, saberes docentes e práticas pedagógicas, faz-se necessário uma reflexão e discussão sobre os paradigmas em que vêm se assentando as práticas pedagógicas, das diferentes abordagens, bem como a influência desses paradigmas nas políticas governamentais que sustentam o processo educacional, ao longo dos anos.

Os estudos atuais sobre paradigmas da Ciência vêm contribuindo para estabelecer referenciais para a mudança da prática pedagógica e de maneira especial a oferecida pelos professores universitários, com vistas a tornar o ensino mais relevante e significativo na formação dos alunos.

Nesse sentido, o processo metodológico assume duas dimensões: a primeira caracteriza um ensino fragmentado e conservador que tem como foco central a reprodução do

conhecimento, caracterizando o paradigma tradicional, o paradigma escolanovista e o paradigma tecnicista; a segunda dimensão é caracterizada como inovadora, pois tem como eixo central a produção do conhecimento, também denominada como paradigma emergente, tendo como base uma visão sistêmica e que traz uma proposta de uma Ciência que ao invés da fragmentação busque o todo, contemplando assim, as conexões, o contexto e as inter-relações dos sistemas que integram o planeta.

Sabemos que os paradigmas afetam toda a sociedade, principalmente a educação. A educação, por sua vez, em sua trajetória histórica, classifica os paradigmas em conservadores e inovadores.

A sociedade atual apresenta como um dos desafios a transposição de um paradigma conservador que caracterizou, nos últimos séculos, as organizações educativas religiosas e familiares, para um novo paradigma inovador, na busca de renovação de atitudes, valores e crenças exigidas no início desse novo século. Assim sendo, as instituições educativas têm por tarefa preparar os jovens para o mundo do trabalho, que tem exigido novas competências, tais como: pensar, criar, conviver em equipe, propor soluções e outras habilidades que sejam compatíveis com as novas configurações do processo produtivo.

Os paradigmas caracterizados como conservadores são os que têm como objetivo a reprodução do conhecimento, a repetição e uma visão mecanicista da prática educativa, nos quais ainda se assentam as práticas de muitas instituições, sobretudo as de Ensino Superior, fazendo com que determinadas práticas docentes na universidade não considerem nem valorizem o pensamento, a diversidade socioeconômica e cultural dos alunos, muito menos a distância entre padrões culturais transmitidos pela instituição e aqueles dos grupos diferenciados que nela se integram.

O mais grave, ainda hoje, diz respeito ao fato de que ainda não se tem consciência, na prática, de que a aprendizagem dos alunos deve caracterizar-se como o objetivo central dos cursos de graduação, e que, sendo assim, nosso trabalho de docentes deve privilegiar não apenas o processo de ensino, mas sobretudo o processo de ensino-aprendizagem, em que a ênfase esteja presente na aprendizagem dos alunos e não na transmissão de conhecimentos por parte dos professores. Portanto, o nosso papel de docente é fundamental e não pode ser descartado, devendo ser considerado como elemento facilitador, orientador e incentivador da aprendizagem.

Podemos assim compreender que no contexto atual não há mais lugar para a adoção de práticas pedagógicas fundamentadas em um paradigma tradicional, conservador, que utiliza metodologias baseadas na passividade do aluno, na memorização, repetição e reprodução de conhecimentos. Sendo assim, o professor necessita estar preparado para atuar como um intelectual crítico, pois, de acordo com a concepção de Contreras (2002, p. 158),

Conceber o trabalho dos professores como trabalho intelectual quer dizer, portanto, desenvolver um conhecimento sobre o ensino que reconheça e questione sua natureza socialmente construída e o modo pelo qual se relaciona com a ordem social, bem como analisar as possibilidades transformadoras implícitas no contexto social das aulas e do ensino.

A outra dimensão é caracterizada como inovadora, pois tem como eixo central a produção do conhecimento, também denominada como paradigma emergente, que tem como base uma visão sistêmica e que traz uma proposta de uma Ciência que ao invés da fragmentação busque o todo, contemplando, assim, as conexões, o contexto e as inter-relações dos sistemas que integram o planeta.

A questão que vem suscitando o debate sobre as práticas pedagógicas, em nossos dias, está intimamente ligada aos objetivos propostos pelos professores no seu cotidiano, aos seus saberes e crenças. Masetto (2000, p. 12) faz o seguinte comentário:

Colocar a aprendizagem na prática como objetivo central na formação dos alunos significa iniciar pela alteração da pergunta que fazemos regularmente quando vamos preparar nossas aulas – *o que devo ensinar aos meus alunos? – por outra mais coerente – o que meus alunos precisam aprender para se tornarem cidadãos profissionais competentes numa sociedade contemporânea?* Se fizermos essa pequena experiência em nosso trabalho docente, veremos as implicações e as modificações que resultaram, de imediato, em nossas práticas pedagógicas.

Neste contexto, de acordo com o pensamento de Behrens (2005), as universidades e as escolas em geral vêm produzindo um conhecimento científico fundamentado em uma tendência “tecnicizante”, cuja finalidade específica é objetivar a natureza, através de uma formação utilitarista, técnica e científica que fragmentou o saber, repartiu o todo, dividiu os cursos em disciplinas estanques, em períodos e séries, apresentando, nas universidades, uma organização que divide a Ciência em centros, departamentos, divisões e seções, propiciando o isolamento do homem das emoções que a razão desconhece, o esquecimento ou abandono de sentimentos como: a solidariedade, a humanidade, a sensibilidade, o afeto, o amor e o espírito de ajuda mútua e a cooperação, em nome do racionalismo.

É preciso uma retomada de consciência por parte dos educadores e das instituições no sentido de entender que as faculdades e universidades devem ser transformadas em locais de encontro e de convivência entre educadores e educandos, que constituem um grupo que se reúne e trabalha para

que ocorram situações favoráveis ao desenvolvimento dos estudantes nas diferentes áreas do conhecimento, envolvendo os aspectos afetivo-emocionais nas habilidades, atitudes e valores, integrando os conhecimentos de uma área específica com os de outras áreas, de uma forma interdisciplinar voltada para os compromissos sociais e da comunidade. A esse respeito, comenta Lima (2006, p. 36):

Essas reflexões indicam que a escola e até mesmo os processos de formação docente passam por processos de auto-reforma, de retradução de significados haja vista a intencionalidade no sentido de formar cidadãos (e cidadãs) mais qualificados tendo em vista este novo tempo. Formar cidadãos e cidadãs, para o exercício ou não de uma profissão é tarefa que implica o compromisso de assegurar aos sujeitos o desenvolvimento de saberes, de competências, de habilidades e de atitudes necessárias ao exercício pleno da cidadania.

DESAFIOS

A sociedade do conhecimento, diante das grandes transformações científicas e tecnológicas que envolvem toda atividade humana, traz para a Educação grandes e diversos desafios. Assim sendo, quais seriam, esses desafios, hoje? Nessa perspectiva, Pimenta (2002, p. 98) sintetiza:

Podemos identificar três grandes desafios contemporâneos:

- a) sociedade da informação e sociedade do conhecimento;
- b) sociedade da esgarçada das condições humanas traduzida na violência, na concentração de renda na mão de minorias, na destruição de vidas pelas drogas, pela destruição do meio ambiente, pela destruição da relação interpessoal, etc;
- c) sociedade do não-emprego e das novas configurações do trabalho.

Um breve exame desses desafios permite que se apontem as demandas para as instituições educativas, especialmente a universidade, e para seus professores, examinando aspectos relacionados à sua profissão e identidade.

Sabe-se que o ensino na universidade caracteriza-se como um processo de busca e de construção científica e crítica de conhecimentos. Assim sendo, a tarefa de ensinar na universidade supõe as seguintes disposições, como diz Pimenta (2002, pp. 103-104)

- a) pressupor o domínio de um conjunto de conhecimentos, métodos e técnicas científicas, que devem ser ensinados criticamente (isto é, em seus nexos com a produção social e histórica da sociedade); a condução a uma progressiva autonomia do aluno na busca do conhecimento; o desenvolvimento da capacidade de reflexão; a habilidade de usar documentação; o domínio científico e profissional do campo específico
- b) considerar o processo de ensinar e aprender como atividade integrada à investigação;
- c) propor a substituição do ensino que se limita a transmissão de conteúdos teóricos por um ensino que constitua um processo de investigação do conhecimento;
- d) integrar a atividade de investigação à atividade de ensinar do professor, o que supõe trabalho em equipe;
- e) buscar criar e recriar situações de aprendizagem;
- f) valorizar a avaliação diagnóstica e compreensiva da atividade mais do que a avaliação como controle;
- g) procurar conhecer o universo cognitivo e cultural dos alunos e, com base nisso, desenvolver processos de ensino e aprendizagem interativos e participativos.

Sendo assim, o professor necessita estar preparado para atuar como um intelectual crítico, pois, de acordo com a concepção de Contreras (2002, p. 158),

Conceber o trabalho dos professores como trabalho intelectual quer dizer, portanto, desenvolver um conhecimento sobre o ensino que reconheça e questione sua natureza socialmente construída e o modo pelo qual se relaciona com a ordem social, bem como analisar as possibilidades transformadoras implícitas no contexto social das aulas e do ensino.

O paradigma inovador da Ciência, também denominado como paradigma “holístico”, “sistêmico” ou paradigma “emergente”, é caracterizado por uma nova visão de mundo, uma visão holística, organísmica ou ecológica, que concebe o mundo como um todo integrado. É a visão de totalidade e o desafio de buscar a superação da reprodução para a produção do conhecimento.

No paradigma inovador, o ensino como produção do conhecimento propõe o envolvimento ativo do aluno no processo educativo. Nesse sentido, Behrens (2005, p. 55), comenta: “A exigência de tornar o sujeito cognoscente valoriza a reflexão, a ação, a curiosidade, o espírito crítico, a incerteza, a provisoriade, o questionamento, e exige reconstruir a prática educativa proposta em sala de aula”.

A transposição do paradigma conservador para o paradigma inovador apresenta como principal desafio superar o saber fragmentado que foi dividido em disciplinas isoladas, repartidas e estanques, para buscar um fazer pedagógico interdisciplinar, que favoreça a consciência global do processo e do produto a ser produzido, que favoreça e valorize as inter-relações, a participação, a reflexão, a criticidade, a criatividade e a autonomia da educando na construção do conhecimento.

Os objetivos da educação, ao longo de toda vida, vêm se baseando em quatro pilares: aprender a conhecer, que significa combinar uma cultura geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias, para beneficiar-se das oportunidades

oferecidas pela educação, ao longo de toda vida; aprender a fazer, a fim de adquirir uma qualificação profissional e competência que torne a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe, e, também, aprender a fazer, no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho que se oferecem aos jovens e adolescentes; aprender a viver juntos, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências e ainda realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz; e, por último, aprender a ser, para melhor desenvolver sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal, necessitando, para isso, não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os estudos realizados e as vivências no cotidiano da universidade, entende-se que, embora já se vislumbrem algumas iniciativas no sentido de repensar os objetivos do Ensino na universidade, os saberes necessários ao exercício profissional docente e as competências exigidas pelo contexto atual ainda carecem de reflexões na e sobre a prática pedagógica, caracterizando-se como um processo de autoformação profissional.

No momento em que os sistemas educativos formais tendem a privilegiar o acesso ao conhecimento em detrimento de outras formas de aprendizagem, importa conceber a educação como um todo. Esta perspectiva deve, no futuro, inspirar e orientar as reformas educativas, tanto em nível de elaboração de programas como da definição de novas políticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, M. A. de. A prática docente: subsídios para uma análise crítica. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C.; CARVALHO, M. A. de (Org.). **Formação de professores e práticas docentes olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 11- 30.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002

BEHRENS, M. A. **O Paradigma Emergente e a Prática Pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2005.

LIMA, M. da G. S. B. Sujeitos e saberes, movimento de auto-reforma da escola. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C.; CARVALHO, M. A. de (Org.). **Formação de professores e práticas docentes : olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p.31 - 39.

MASETTO, M. T. (Org.) **Docência na universidade**. Campinas - SP: Papyrus,1998.

MENDES SOBRINHO, J. A. de C.; CARVALHO, M. A. de (Org.). **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 11 - 30.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

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

ENSINO, PESQUISA E FORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: PRÁTICAS E SABERES - POTÊNCIAS DO CORPO DO EDUCADOR

Shara Jane Holanda Costa Adad¹

Aquele que cria é aquele que [...] raspa, escova, faxina os clichês do senso comum e das formas legitimadas. [...] Aquele educador que sabe que a criação é sempre um processo de auto-criação, criação de si; ou seja, um diferenciar, diferenciando-se. Sandra Corazza, 2013

Este capítulo que ora apresento trata da palestra proferida para professores da Educação Básica em formação no Plano Nacional de Formação de Professores – PARFOR, da Universidade Federal do Piauí. Tendo

¹ Cientista social, especialista em História do Piauí, Doutora em Educação. Professora Adjunta da Universidade Federal do Piauí - UFPI. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI. Professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Antropologia da UFPI. Integrante do Núcleo de Pesquisas e Estudos sobre Gênero e Cidadania – NEPEGEI. Coordena o Observatório das Juventudes, Cultura de Paz e Violências nas Escolas – OBJUVE. Integrante do comitê executivo da revista digital Entrelugares, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC. Endereço eletrônico: shara_pi@hotmail.com.

em vista este contexto, justifico o formato de conversa presente no texto.

Neste caso, inicio esta conversa, realçando que estou aqui para palestrar com vocês sobre ensino, pesquisa e formação de professores. Frente a este complexo tema, faço um recorte para pensarmos juntos sobre práticas e saberes de professores na educação e o quanto isto pode potencializar o corpo do educador da Educação Básica.

Neste sentido, gostaria de agradecer à Profa. Glória Ferro, Coordenadora do PARFOR, na UFPI, pela confiança que depositou em mim para fazer esta palestra. Isto me fortalece, podem acreditar! Obrigada também pela oportunidade de participar deste momento para falar de algo complexo que é a Educação. Tudo isto se transformou num desafio para mim!

Desde que recebi o convite fiquei a pensar nas seguintes questões: Como pensar a educação de professores do Ensino Básico a partir das práticas e saberes que os mobilizam neste campo? Quais os saberes do corpo do professor? Como os saberes do professor potencializam o seu corpo a agir em meio às adversidades? Como encontrar tesouros que ajudem nas práticas educativas e ampliem os saberes do educador da Educação Básica? Neste contexto, que conexões podem ser feitas entre estas questões e o ensino, pesquisa e formação de professores?

E para me ajudar a pensar estas questões, trago como disparador a citação abaixo:

Encontrar é achar, é capturar, é roubar, mas não há um método para achar, só uma longa preparação. [...] A captura é sempre uma dupla captura, [...] e é isto o que faz não algo de mútuo, mas um bloco assimétrico [...] núpcias sempre 'fora' e 'entre' (DELEUZE; PARNET, 1998, p.15).

Nesse sentido, é preciso que o professor se prepare continuamente para o seu ofício, porque não há métodos prontos para se encontrar tesouros. Além disso, quando o professor encontra tesouros em seu trabalho, é sempre uma dupla captura, uma via de mão dupla, pois é o encontro entre ele e as possibilidades de aprendizado dos alunos no espaço-tempo de sua sala de aula. Ele afeta seu aluno e é afetado também!

Daí a importância da formação dos professores, mas não de qualquer formação, mas aquela que estimule a percepção aguçada, a sensibilidade do professor no seu trabalho. Assim, é preciso que ele dê atenção aos signos, a tudo o que o rodeia e que se faz problema dentro das suas práticas pedagógicas. A isto chamo formação voltada para o exercício do pesquisar.

Portanto, a percepção aguçada do professor se faz por meio da escuta sensível produzida mediante os saberes do educador. Esta escuta sensível é parte de forças sensíveis que se estabelecem em meio aos problemas e que o movem em direção a isso que podemos chamar de educação para os afetos. Aquela educação que entende o professor como um sujeito sensível que afeta e é afetado continuamente em suas práticas na escola, em particular, na sua sala de aula.

Sobre esta educação para os afetos, trago a proposta mitopoética de René Barbier. Para este pesquisador, as Ciências Humanas não podem prescindir do que ele denomina escuta sensível. Não é um simples escutar com os ouvidos, é a capacidade de o pesquisador “[...] sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para ‘compreender do interior’ as atitudes e os comportamentos, o sistema de idéias, de valores, de símbolos e de mitos” (BARBIER, 1997, p. 59). Isso não significa identificação ou adesão às referências do outro, mas uma abertura para compreendê-las. Há ainda a necessidade de o pesquisador comunicar seus sentimentos, suas emoções e

suas interrogações ao grupo. Mas essa comunicação passa por uma escuta sensível que “não julga, não mede, não compara”. Ao invés disso, assume o ‘vazio criador’ diante da complexidade de referências do grupo, deixando-se “surpreender pelo desconhecido” que emerge inclusive nos silêncios. Essa postura de sensibilidade – misto de respeito, carinho, atenção e distanciamento crítico – é um desafio do professor/facilitador do ensinar e aprender e da pesquisa. Sem abafar os conflitos, o professor deve se preocupar em gerar clima de confiança nos seus espaços educativos a fim de facilitar essa escuta sensível (PETIT, 2014).

E como se adquire essa escuta sensível – essa percepção aguçada? Como nos constituímos professores sensíveis ao ato de pesquisar? Não sei explicar racionalmente o que é tornar-se bom em algo. Mas sei dizer que se aprende efetivamente algo, neste caso, o ato de educar, de pesquisar, quando o corpo de professor se encontra efetivamente, num espaço e tempo, com os outros corpos que envolvem o campo da educação, no caso os alunos com os quais vai trabalhar.

Isto significa que eu posso até ter tido aulas de metodologias e de didática na minha formação inicial com um professor que mediou a minha inserção nesse espaço desconhecido. Eu não posso simplesmente me lançar, não é automático, pois eu preciso aprender alguns instrumentais. Nesse caso, eu ensino efetivamente quando numa condição de aprendiz, eu me coloco na relação com aquela materialidade que é o campo da sala de aula.

Assim, ensinar é habitar um conjunto de signos inicialmente dispersos no tempo e no espaço. E é habitando que percebemos que mais importante que a sala de aula que habitamos, é onde em nós a sala de aula habita. Ou seja, quais as minhas implicações ao realizar meu trabalho. O que da sala de aula há em nós. Assim é quando nos deixamos atravessar e

redesenhar por outros com quem trabalhamos, os quais muitas vezes acabam se instalando e se tornando parte de nós mesmos.

É por isso que é preciso experimentar o processo de criação na educação. Educar é a experimentação dos espaços e tempos da escola, percebendo o que nos rodeia e criar acontecimentos. E tudo isto ultrapassa o plano intelectual, pois a relação entre o professor e o seu campo de atuação está também no plano dos afetos.

Nesse caso, o educar passa por um espaço de criação que é do professor, mas que é compartilhado e tem uma partilha com o outro. E como dizem Deleuze e Parnet (1998), um espaço de criação envolve uma longa preparação. Portanto, preparar o corpo faz-se necessário ao professor. Para isto ele dispõe de determinados elementos e como ele vai organizá-los é um trabalho seu. Esses elementos podem ser recursos que ele utiliza em seu ofício, tais como: fotografias, histórias em quadrinhos, literatura, diários de campo, sucata, brincadeiras, dentre outros. Esses elementos são o suporte de suas práticas pedagógicas, por sua vez as inúmeras metodologias e teorias utilizadas pelo professor são caixas de ferramentas das quais dispõe para investigar os problemas e os conteúdos traçados inicialmente e de acordo com a forma como quer trabalhar. Assim, penso que se faz necessário na pesquisa a produção de um corpo que, como diz Mia Couto (2003), o “olhar parece mais um modo de escutar” – ver de ouvir as fontes –, contornos dados pela arte do professor que liga e inventa as histórias e dá vez e voz aos esquecimentos e aos silenciados da Educação.

E tudo isto são os saberes do corpo do professor que são parte da memória genética, psicológica, psicossocial, social e cultural, o qual ele chamou de *umwelt* – o mundo em torno, seria uma interface entre o sistema vivo e a realidade, interface que caracteriza a espécie, em função de sua história particular

evolutiva (VIEIRA, 2008). Para melhor entendimento deste conceito:

Umametéforaesclarecedoraseriaimaginarumdeterminado sistema vivo como que preso em uma bolha, que não seria completamente ou perfeitamente transparente, mas que funcionaria como um sistema de filtros. é clara que a base biológica o *umwelt* é fortemente associada aos canais de percepção do ser vivo. Mas além dos sistemas perceptuais, essa “bolha” envolve processos de elaboração interna de informação nos sistemas nervosos envolvidos. Tendo-se em conta a hipótese ontológica de que a realidade é complexa, cada “bolha” ou sistemas de filtros seleciona características, representações, perspectivas da mesma de forma particular para cada sistema cognitivo, de modo que há a possibilidade de espécies diferentes ocuparem o mesmo ambiente e, muitas vezes, nem tomarem conhecimento umas das outras, vivendo como isoladas (VIEIRA, 2008, p. 79).

Assim, cada ser vivo possui a sua *umwelt*, sendo essa “bolha” a forma de permanecer no mundo e de evoluir também, pois para sobreviver, um sistema vivo precisa lidar efetivamente com a realidade. Para isso, necessita ser sensível às características que lhe são importantes, desta realidade que não pode ser “mapeada” diretamente, como tal, no interior do sistema vivo. É necessário que este, a partir de sua sensibilidade, codifique adequadamente as variações das propriedades dos itens ambientais. Neste caso, a *umwelt* seria a ponte entre a realidade objetiva e o mundo representacional de um sistema cognitivo. Ele é o domínio das mediações (VIEIRA, 2008). E em se tratando da *umwelt* humano, temos uma complexidade evolutiva mais sofisticada num traçado cada vez intrincado de linhas.

O meu objetivo com este conceito é fazer um deslocando para pensar o exercício do professor e sua formação, porque

entendo que os professores possuem sua “bolha” parte da *umwelt* humano, por isso todo conhecimento é função vital que garante vida e complexidade para este sistema vivo. Nesta “bolha” há coisas racionais que consigo imediatamente detectar e entender. Entretanto, biologicamente, não possuímos um corpo capaz de ver tudo, há sempre um buraco negro, um vazio que não conseguimos ver. E assim precisamos da imaginação, da arte, para nos ajudar a inferir sobre o que não vemos.

A arte é o tipo de conhecimento que explora as possibilidades do real. Não nos basta acreditar em uma certa realidade, temos que aprender os caminhos complexos para tentar atingi-la, e temos que fazer isso para sobreviver, não só em corpo, mas nos signos que já somos capazes de produzir e extrasomatizar, além das necessidades biológicas (VIEIRA, 2008, p. 83).

Dessa forma, a imaginação mediada pela arte acaba sendo aliada ao exercício da pesquisa na formação de professores; elas nos ajudam a dilatar a *umwelt* humano, ampliando-a com novas sensações e novas sensibilidades e refinando-as em novos saberes. Esta dilatação permitirá ao ser vivo continuar sua existência num meio determinado, na exata medida em que ele constrói esse mundo. A construção do mundo aumenta a intensidade das relações interativas, na escola, entre os seus participantes, ao perceberem as posições que ocupam no espaço que estão inseridos. Assim, “o domínio cognitivo não é um domínio de representações, mas um domínio experiencial e emergido das interações e dos acoplamentos do organismo” (KASTRUP, 2008, p.101).

Sobre isso, Varela (1989 *apud* KASTRUP, 2008, p.104) cita dois elementos disparadores importantes para refletirmos sobre as interações na escola: o “*breakdown* - perturbação” e a “*enaction* - atuação”. O *breakdown* “[...] surge como a

formulação teórico-científica para a ideia de uma cognição que não é somente solução de problemas mas, antes de tudo, invenção de problemas” . Isto realmente me fez parar e questionar: Invenção de problemas dentro da sala de aula? Que se faz problema na escola? Para, além disso: Como fazê-los ser compartilhados e vividos por toda comunidade escolar? O segundo exemplo citado, a *enaction* “[...] remete, em primeiro lugar, a uma cognição corporificada, encarnada distinta da cognição entendida como processo mental. É tributária da ação, sendo resultante de experiências que não se inscrevem mentalmente, mas no corpo” (p.104).

Esta experiência corporificada faz-me lembrar da construção do “ser professor”, que está atrelada às marcas, gestos, afetos, dores e alegria no corpo e que não podem ser descritas em palavras. Desse modo, estas marcas são apenas sentidas e tocadas quando o corpo é potencialmente afetado por construções positivas e negativas que fazem parte da *umwelt* humano.

A corporificação do conhecimento, inclui, portanto, acoplamentos sociais, inclusive linguísticos, o que significa que o corpo não é apenas uma entidade biológica, mas é capaz de se inscrever e se marcar histórica e culturalmente. Todas essas ideias preparam o terreno para o desenvolvimento do segundo sentido da noção de atuação: invenção de mundo. Em resumo, a noção de atuação aponta para uma dimensão coletiva que comparece no corpo, ao mesmo tempo em que indica a participação do corpo na configuração do mundo que é partilhado pelo coletivo (KASTRUP, 2008, p.105).

Os conhecimentos como marcas sociais e culturais em nosso corpo, ao mesmo tempo individual e coletivo, são adquiridos nas relações interativas, assim o corpo transita pelos dois lados por meio das marcas que o constitui nas diversas aprendizagens possibilitadas pelas experiências que lhes

atravessou, tocou. Dessa maneira, penso que a formação de professores passa pelas múltiplas possibilidades da dilatação da *umwelt* humano que se cria e recria continuamente. E como podemos continuamente dilatar nossa *umwelt* humano?

Arte e Ciência são formas de conhecimento produzidas ao longo de todo um processo evolutivo. E como formas de conhecimento, têm a função de garantir a permanência dos sistemas, não só os humanos. Nesse sentido, a arte parece anteceder em muito a ciência podendo estar associada às fases cerebrais anteriores ao surgimento do complexo neocortical. A história da evolução humana é uma história da evolução da arte. [...] a preocupação de Uexkull ao dimensionar o conceito de Umwelt era evitar falhas dos cientistas na aplicação do método científico, basicamente o erro de interpretar o comportamento de um animal a partir de um comportamento nitidamente humano. Um erro que seria cometido por muitos antropólogos, ao avaliar um povo desconhecido pelos costumes e valores de seu povo de origem. [...] Nesse sentido, é importante [...] que pensemos na possibilidade de uma diversidade de Umwelten dentro de nossa espécie, com diferenciações que podem estar presentes, inclusive, nas habilidades neurológicas que caracterizam os cientistas e os artistas [...] (VIEIRA, 2008, p. 85).

Trago também para pensarmos a dilatação da nossa *Umwelt* Espinosa (2009), que diz que é por meio da alegria que nos potencializamos, ampliando nosso espectro de conhecimentos, pois encontros alegres nos dão energia para agir, para criar em meio às adversidades. Para este filósofo, por exemplo, a alegria é um afeto importante porque é a potência de agir da *Umwelt* humano.

A alegria como afetação e como “potência de ação” invade a vida dando-nos a possibilidade e potência de criação. Gleizer nos diz que:

[...] a primeira definição: ‘Por afeto (affectum) entendo as afecções (affectiones) do corpo, pelas quais a potência de agir nesse corpo é aumentada ou diminuída [...], assim como as ideias dessas afecções’. Em primeiro lugar, nessa definição Espinosa atribui inequivocamente os afetos tanto ao corpo quanto à alma. Tanto as afecções que alteram a potência de agir do corpo, quanto às ideias destas afecções que alteram a potência de agir na alma, isto é, sua potência de pensar, são afetos [...]. Em segundo lugar, a primeira definição deixa claro que um afeto é uma afecção que faz variar positiva ou negativamente a potência de agir. Desta forma, uma afecção neutra, isto é, que deixa invariável a potência de agir, não tem dimensão afetiva. Assim, se todo afeto é uma afecção, nem toda afecção é um afeto. A variação positiva da potência de agir- ou seja, sua passagem a uma maior perfeição ou força de existir- constitui a alegria, enquanto sua variação negativa- isto é, sua passagem a uma menor perfeição ou força de existir constitui a tristeza (2005, pp. 33-35).

Neste sentido, a alegria como potência de ação faz nosso corpo vibrar aumentando a nossa capacidade de viver os problemas, dificuldades, pois nos leva à ação. Acredito que a tristeza se constitui em afeto muito importante fazendo nosso corpo reagir e procurar a alegria, uma vez que aumentamos a nossa potência de ação à medida que somos impulsionados.

Diante desta afecção, pergunto: Que pode o corpo dos professores da Educação Básica diante da alegria na escola? Trago Snyders para ajudar-me a pensar esta questão:

Eu sonho em poder estabelecer um vínculo com Spinoza quando ele distingue o prazer, parcial e passageiro, da alegria, onde o essencial está em jogo. Todo o ser e o movimento de todo o ser estão interessados nisso, um caminho é aberto rumo à investida total: ‘Quanto maior é a alegria, mais passamos para uma alegria maior’. A alegria é um ato e não um estado no qual nos instalamos

confortavelmente [...]. A alegria também é um ato na medida em que, através dela, ‘a potência de agir é aumentada’, um acréscimo de vida, fazendo o indivíduo se sentir como que prolongado, enquanto a não-alegria vai se restringir, se reduzir, se economizar [...] (SNYDERS, 1988, p.42).

Assim, penso a alegria na escola como um ato na medida em que nos sentimos fortes o bastante para encarar os problemas, as dificuldades, os obstáculos que nos são propostos na convivência nos espaços educativos. A alegria nos afeta fazendo emergir o movimento da vida, nos dando novas possibilidades, trazendo mais leveza para a sala de aula e para a vida de educadores e educandos na Educação.

Assim, ao percorrer os caminhos, atalhos e veredas no seu processo de constituição como educador, o professor registra os afetos que lhe envolveram – efeitos dos seus movimentos em busca de seu alvo de educar – mas, também, ampliam sua *umwelt*, pois, nesse caminhar, múltiplas coisas acontecem o tempo todo, em especial, saberes produzidos em meio a encontros alegres que vão se misturando e se interconectando com outros saberes ampliando seus contornos de professor.

Desse modo, os traçados feitos pelos/as docentes ao longo de suas práticas são a sua cartografia dos afetos vividos ao longo de sua carreira, a qual envolve sua capacidade de criação, a sua arte de ser professor. Seus saberes são ampliados - potencialidades do seu corpo, instituindo como diz Mia Couto (2003), um “olhar que parece mais um modo de escutar.” Ver de ouvir os problemas que permeiam suas práticas, propiciando por meio da arte, da criação, a alegria de ensinar e aprender ao promover a vez e voz de seus alunos que deixam de ser um ser “sem luz” para tornarem-se vagalumes em meio às inúmeras adversidades que os circundam.

Assim, será possível, como Nietzsche (1999) nos ensina, abraçar a vida na educação como obra de arte, porque a arte de viver sendo expansão é criação. Este filósofo agrega vida e arte, pois viver é criar, é ir além de si mesmo, é superar-se. A vida, nesse sentido, é força criadora, presente não só no homem, mas em tudo o que vive. Por isso que criar não é uma escolha, não depende de nossa vontade. Criar é movimento da natureza, do mundo. Todos os seres vivos criam, se renovam. A vida é um fenômeno artístico, portanto. E no caso do homem, ele cria para dar vazão a este processo. A arte como produto humano é uma elaboração desta força que existe na vida. É possível levar adiante e estimular esta força criadora no homem e moldar obras de arte grandiosas. Além disso, o homem pode tomar a si mesmo nas mãos e fazer de sua vida uma obra de arte, diz Nietzsche. Desse modo, para ele, o homem não é apenas um animal racional, é, sobretudo, um animal artístico porque pode ser produtor de alegria em todos os espaços em que atua, em especial, na escola, em sua sala de aula.

Ao final da palestra, realizamos a vivência que intitulei “Bolha de professor(a)”, para experimentarmos o encontro entre nós naquele momento de congraçamento no PARFOR. A seguir, trago o plano de execução da vivência naquela ocasião.

Plano para vivência final:

Cada professor recebe um balão e uma fita colorida.

Encher o balão e amarrá-lo com a fita.

O balão é o Umwelt do/a professor/a Que repleto de saberes

Que encontre entre estes saberes a alegria

Este um saber primordial para educação que é a alegria.

Sinta a alegria

Abrace a alegria Cuide da alegria

Como cuidar da alegria? Embale
Vamos caminhar na sala com a alegria, Dance com a
alegria
Aproxime-se da alegria dos outros Conecte-se
Toque-as
Dance com elas!

É nisto que acredito!

REFERÊNCIAS

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio, Brasília: UNB, 1998.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que se transcria em educação?** Porto Alegre-RS: UFRGS; Doisa, 2013.

COUTO, Mia. **Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra**. São Paulo, Companhia das letras, 2003. DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. São Paulo, Escuta, 1998.

GLEIZER, Marcos André. **Espinosa e a afetividade humana**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falou Zaratustra**. São Paulo: Martins Claret, 1999.

KASTRUP, Virgínia. A cognição contemporânea e a aprendizagem inventiva. In: KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Sílvia; PASSOS, Eduardo. **Políticas da cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

PETIT, Sandra. Sociopoética a dimensão poiética da pesquisa. In: ADAD, Shara Jane Holanda Costa et al. (Orgs.) **Tudo que**

não inventamos é falso: dispositivos artísticos para pesquisar, ensinar e aprender com a Sociopoética. Fortaleza, EdUECE, 2014.

SNYDERS, G. **A alegria na escola.** São Paulo: Manole, 1988.

SPINOZA, B. de. **Ética.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

VIEIRA, Jorge de Albuquerque. Ciência, arte e o conceito de umwelt. In: **Teoria do Conhecimento e arte: formas de conhecimento:** Arte e Ciência – uma visão a partir da complexidade. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2008.

EU SOU AFRODESCENDENTE! A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS ABOLICIONISTAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Márcia Evelin de Carvalho¹

INTRODUÇÃO

O artigo relata uma experiência realizada com professores do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR/UFPI -, dos *Campi*/polos dos municípios de Picos, Floriano e Parnaíba -PI, no período de janeiro e fevereiro de 2015, durante a Jornada Interdisciplinar Acadêmica -JOIA - , através da oficina intitulada “Eu sou afrodescendente! A construção de práticas abolicionistas na Educação Básica”.

A oficina se propôs a promover o sentimento de pertença do público participante, através de questionamentos, discussões

¹ Mestre em Letras/UFPI. Graduada em Geografia/UFPI e Letras-Português/UESPI. Integrante do Grupo Cafundó de Contadores de Histórias. Professora da Universidade Estadual do Piauí, Campus Heróis do Jenipapo. Endereço eletrônico: marcia-evelin@bol.com.br.

e vivências, como forma de sensibilizá-lo para a construção de práticas abolicionistas na Educação Básica, dando visibilidade à Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da História da África e Cultura Afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino, abordando suas implicações e desafios para implantação.

O termo afrodescendente foi utilizado ancorado na explicação de Boakari (2015) quando se refere aos descendentes de africanos que se encontram em todas as partes do mundo. Para o autor, o termo deve ser utilizado em oposição à palavra negro, quase sempre carregada de elementos negativos, que são aceitos e reproduzidos pela sociedade sem uma fundamentação racional. Boakari (2015, pp. 18-19) explica que

[...] um instrumento lingüístico como a palavra negra/o que faz de seres humanos objetos descartáveis e irrelevantes apesar de continuarem sendo sujeitos da história nacional (da História humana), não deve ter prioridade de uso quando existe um termo alternativo como afrodescendente, que humaniza porque provoca a “historização” destas pessoas e viabilizam (justificando) o reconhecimento de suas subjetividades sociopolíticas. O termo afrodescendente adquire a sua força como conceito relevante porque nasce de um pensamento que reconhece a humanidade de todos, acredita na origem africana de todos os seres humanos e confia na sua vocação ontológica; o que vale a pena construir e manter saudável são todos os elementos e fenômenos que engrandecem todos os seres humanos de todas as partes do universo.

Segundo o último censo do IBGE (2010), 44,3% dos brasileiros se auto declaram negros, sendo que essa porcentagem pode ser alterada para mais, já que muitos sofrem algum tipo de preconceito, o que o impossibilita de revelar sua verdadeira cor da pele, não refletindo o real perfil étnico-racial do país.

Ao fazer tais colocações, justifico o título da oficina como um chamado, um despertar a esse pertencimento étnico-cultural, tão importante para que haja, de fato, transformações sociais, pois é dando visibilidade à temática, identificando-se positivamente com os valores da cosmovisão africana que serão feitas visualizações no sentido empregado por Calvino (2001), em que haverá elaboração de imagens mentais, construção de conceitos, sentidos e ressignificações.

A SENSIBILIZAÇÃO: EXPERIENCIANDO VALORES CIVILIZATÓRIOS AFRO-BRASILEIROS

A oficina teve início com um convite aos participantes para formarem uma roda, a fim de construir a Teia de Ananse, considerando o princípio básico da circularidade, um dos valores civilizatórios afro-brasileiros. Ananse é uma aranha, personagem dos mitos africanos, que tem o poder de se metamorfosear nas histórias, assumindo várias formas físicas e psicológicas. Um novelo de lã preto com uma aranha de borracha amarrada em uma de suas pontas foi jogado a cada um dos participantes, que deveria dizer seu nome e jogar o novelo para outra pessoa, e assim sucessivamente, até a Teia ser formada e todos estarem interligados, cantando a melodia:

Dance, dance, dance
Dance na Teia de Ananse
Teia de histórias (2x)
Antes que a memória dance (MIRANDA, 2000)

O individual aqui foi substituído pelo coletivo. Na Filosofia Banto, a existência é o movimento da força vital. O mundo é constituído por energias. Os antepassados e os ancestrais multiplicam a força vital, [...] “a força vital não é, portanto, um atributo individual, mas uma construção coletiva, que obedece

uma rígida organização tradicional e que, sem atualização, perde-se na poeira da memória” (OLIVEIRA, 2007, p. 235).

Após a apresentação, o círculo se juntou para a celebração do conhecimento, entoando e dançando uma saudação no dialeto *xhosa*: *Sani Bonami, aiô, aiô....*, que quer dizer, como estão vocês, nós estamos bem.



Roda de sensibilização. Alunos do PARFOR/UFPI, Campus Picos-PI. Fevereiro, 2015.

Foto: Vanessa Soromo.

A atividade envolveu também outros valores civilizatórios afro-brasileiros como a musicalidade, a ludicidade, a corporeidade, o cooperativismo, a oralidade e a energia vital, aspectos da cosmovisão africana reconstruídos no Brasil, que nos constituem enquanto sujeitos e estão presentes em nosso modo de vida.

A exibição do vídeo com a narração do texto *A canção dos Homens*, de Tolba Phanem, selou esse momento inicial de apresentação, envolvimento e sensibilização dos participantes com a temática:

Quando uma mulher, de certa tribo da África, sabe que está grávida, segue para a selva com outras mulheres e juntas rezam e meditam até que aparece a “canção da criança”. Quando nasce a criança, a comunidade se junta e lhe cantam a sua canção. Logo, quando a criança começa sua educação, o povo se junta e lhe canta a sua canção. Quando se torna adulto, a gente se junta novamente e canta. Quando chega o momento do seu casamento a pessoa escuta a sua canção. Finalmente, quando sua alma está para ir-se deste mundo, a família e amigos aproximam-se e, igual como em seu nascimento, cantam a sua canção para acompanhá-lo na “viagem”. Nesta tribo da África há outra ocasião na qual os homens cantam a canção. Se em algum momento da vida a pessoa comete um crime ou um ato social aberrante, o levam até o centro do povoado e a gente da comunidade forma um círculo ao seu redor. Então lhe cantam a sua canção. A tribo reconhece que as correções para as condutas anti-sociais não é o castigo; é o amor e a lembrança de sua verdadeira identidade. Quando reconhecemos nossa própria canção já não temos desejos nem necessidades de prejudicar ninguém. Teus amigos conhecem a “tua canção” e a cantam quando a esqueces. Aqueles que te amam não podem ser enganados pelos erros que cometes ou as escuras imagens que mostras aos demais. Eles recordam tua beleza quando te sentes feio; tua totalidade quando estás quebrado; tua inocência quando te sentes culpado e teu propósito quando estás confuso. (PHANEM, s/d).

O texto mostra a força da palavra nas sociedades tribais africanas, vista como um “dever do poder” e não como um “direito do poder”, como acontece na sociedade em que vivemos. Nessas sociedades, palavras são pronunciadas para que todos pensem, compreendam a verdade do mundo, a norma da vida, os valores e as regras, construídas coletivamente (BRANDÃO, 2006).

O JEITO DE SER DO BRASILEIRO: MARCAS DE AFRICANIDADES

A busca pelo sentimento de pertencimento foi contínua na oficina. O levantamento de alguns questionamentos e reflexões sobre o jeito de ser do brasileiro, tipo de cabelo, o colorido das roupas usadas pela maioria, o gosto pela música, o tambor e o batuque, o arrumar dos cabelos, dentre outros caracteres, buscados no próprio público participante, contribuiu para fortalecer este vínculo. Ribeiro (1996) diz que o desenvolvimento da identidade do brasileiro está condicionado à participação dos africanos na vida brasileira e sua sabedoria está presente nas manifestações culturais, nos gestos e nas relações. Assim, os valores africanos, preservados ao longo da sucessão de gerações, mostram-se tacitamente ativos e constituintes do processo de formação da cidadania.

Nos três Campi/polos em que a oficina foi ministrada, esse foi o momento mais marcante: quando os participantes, embalados pelas vivências, reflexões e questionamentos, aos poucos foram identificando-se positivamente com a cultura e os valores afro-brasileiros, dando depoimentos sobre fatos vividos por eles e/ou por amigos, muitos deles envolvendo preconceitos e discriminações raciais. O momento foi oportuno para apresentar a classificação apontada por Ferreira (2004) de um modelo de desenvolvimento da formação de identidade do afrodescendente, composto de 4 estágios: estágio de submissão, no qual há a idealização do mundo branco como modelo; estágio de impacto, em que há a descoberta do grupo étnico-racial; estágio de militância, no qual há a construção de uma identidade afrocentrada; estágio de articulação, em que há uma abertura para a alteridade.

O racismo é conceituado aqui como modos negativos de ver pessoas ou grupos sociais que possuem características

físicas diferentes daquelas dos que se consideram maioria ou que se consideram “melhores”, “superiores”, como a cor da pele, o tipo de cabelo, de nariz, lábios, etc, nem sempre tendo explicações racionais. São sentimentos construídos ao longo da vida, através do convívio com pessoas que são racistas ou preconceituosas e que transmitem essas ideias negativas para outros. Sofremos no Brasil um tipo de racismo invisível, “racismo à brasileira”, em que a discriminação se dá nas relações pessoais, mas não é assumida no coletivo.

Precisamos deixar vir à tona nossas africanidades, entendidas como o jeito de ver a vida, o mundo, o trabalho, de conviver e lutar por dignidade, próprio dos afrodescendentes que, ao participarem da construção da nação brasileira, vão deixando para outros grupos étnicos com quem convivem suas influências e, ao mesmo tempo, recebem e incorporam as daqueles (TRINDADE, 2009).

AFETAÇÃO X EFETIVAÇÃO DA LEI 10639/03

Em janeiro de 2003, após um significativo processo de reivindicação do movimento social negro, é assinada pelo presidente Lula a Lei 10639/03, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), tornando obrigatório o ensino da História da África e Cultura Afro-brasileira em todos os estabelecimentos de ensino da Educação Básica. A nova Lei se propõe à “divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial” (BRASIL, 2003) e foi criada para combater o racismo e a discriminação contra a população negra brasileira. Porém, pouco ou quase nada tem sido feito realmente em nossas escolas, com relação à aplicação da Lei.



Alunos do PARFOR/UFPI Câmpus Picos -PI discutindo sobre relações étnico raciais e a Lei10639/03. Fevereiro, 2015. Foto: Vanessa Soromo.

Dentre as dificuldades apontadas pelos professores para a efetivação da Lei, destacam-se: a ausência dos conteúdos previstos na Lei nos currículos de formação inicial dos professores; o investimento ainda insuficiente na formação continuada dos educadores; a pequena disponibilidade de livros e materiais didáticos sobre a temática nas escolas; a falta de atuação da maioria dos agentes públicos da educação brasileira; dentre outros. Porém, sabe-se que a maior dificuldade para a não-efetivação da Lei 10639/03 nas escolas é a existência das construções ideológicas sustentadoras do racismo brasileiro presentes, ainda hoje, nos educadores, nos gestores educacionais e no conjunto da sociedade brasileira, o mito de que não há racismo por aqui e, portanto, não faria sentido haver uma Lei visando superá-lo.

Como trabalhar cosmovisões, modos de ser e compreender o mundo, de fazer e fazer-se mundo, uma cultura plural como a Africana, sem uma imersão afetiva e cognitiva nesses mundos?

Uma educação antirracista precisa, de alguma maneira, estudar a cultura e o complexo sistema civilizatório e simbólico dessa população não só como objeto de Ciência, mas como fonte de sabedoria, não somente de forma racional, mas sim intuitiva, sensível, emocional, imaginativa, corporal, gestual, pois o conhecimento passa pela pele e pelo inconsciente.

Alguns paradigmas precisam ser revistos, tais como a visão de inferioridade dos povos africanos e a ideia de homogeneidade do continente africano, além do resgate dos valores e contribuições da população negra, fugindo do “folclorismo”, bem como a atenção dos educadores quanto aos textos e imagens presentes nos livros didáticos e literários utilizados nas escolas.

AS RODAS GRIÔ E O BAÚ ÁFRICA-BRASIL: CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS ABOLICIONISTAS NA EDUCAÇÃO

As Rodas Griô e o Baú África-Brasil foram apontados como possíveis práticas abolicionistas na educação, caminhos para diminuir preconceitos e discriminações étnico-raciais numa sociedade multicultural como a brasileira.

As Rodas Griô são utilizadas como forma de recriar a memória dos mais velhos, através da narração de suas histórias de vida e da tradição oral, carregadas de traços de ancestralidade. As histórias são recepcionadas por adultos, jovens e crianças e são intercaladas por melodias e brincadeiras cantadas, acompanhadas pelo toque do tambor, quase sempre iluminadas pelo clarão de uma fogueira.

A denominação Roda Griô se deu pela união simbólica da palavra “Roda”, representando o movimento rítmico da circularidade, da totalidade, do temporal e do recomeço e “Griô”, como são chamados os contadores de histórias africanos, considerados verdadeiras bibliotecas vivas.

A Rede Ação Griô Nacional, que tem sede na cidade de Lençóis, na Bahia, desenvolve, desde 1993, ações que visam potencializar a educação, a cultura e o desenvolvimento sustentável de comunidades de periferia e rurais do Brasil para o fortalecimento da identidade e ancestralidade do povo brasileiro e a celebração da vida, dentre elas as rodas de histórias ou Rodas Griô. Um vídeo de uma matéria realizada pelo Globo Rural, do Ponto de Cultura Expressões Sertanejas de Santa Luz (BH) (AÇÃO GRIÔ, 2013), que faz parte da Rede Ação Griô Nacional e apresenta práticas pedagógicas desenvolvidas entre griôs e mestres de tradição oral e a escola, foi exibido como exemplo da ação.

O Baú África-Brasil, instrumento criado por mim em pesquisa de mestrado para trabalhar os laços de matriz cultural africanas em crianças brincantes da dança dos Congos, em Oeiras -PI (2012), reúne um pequeno acervo de livros de Literatura Africana e Afro-brasileiros, em que o personagem negro encontra-se ressignificado positivamente, além de instrumentos musicais africanos; CDs; DVDs; mapa da África; tecidos que servem como tapetes mágicos; adereços africanos para contar histórias e até um boneco negro, de nome Severino, que tem a função de guardião do Baú. É como se o Baú carregasse dentro dele um pedacinho da África, que é apresentada ao público quando as histórias são lidas pelas crianças ou narradas por um contador. São histórias que contribuem para a transformação de mentalidades, histórias em que o outro, o “diferente”, ganha existência mais ampla através do imaginário, a partir das quais o contexto dos costumes e tradições de um povo é evidenciado, com um forte valor simbólico.

Como num passe de mágica uma destas histórias salta de dentro do Baú África-Brasil e ganha corpo, na voz da contadora que a narra em performance, utilizando-se de adereços e

instrumentos africanos. A história é Ulomma, a casa da beleza (2006), do escritor nigeriano, Sunny. O enredo traz a história de uma mulher, Ulomma, que é abandonada por seu marido, um rei rico e poderoso que habitava as terras de África, por não ter lhe dado filhos. Ulomma consegue engravidar, juntamente com todas as outras mulheres do Rei, depois de comer uma fruta de nome tanturuime, encontrada nas matas da África, mas é injustiçada pelas outras esposas que lhe roubam o filho homem, único herdeiro do Rei. Depois de alguns anos, Ulomma reconhece o filho em uma festa realizada pelo Rei para a descoberta da verdadeira mãe de seu herdeiro, tornando-se a única esposa do Rei. A história é permeada por canções do dialeto Ibo, como a que segue:

Nwa nu ka Mmuru gi (Menino seja meu filho!)
Turu mma mma turu ma nne turu (Sejamos como mãe e filho!)
Mmuru gi na nri oma mmu
(Escolha-me como sua mãe, veja como estou bem vestida!)
Turu mma mma turu ma nne turu (Sejamos como mãe e filho!) Mmuru gi na nri oma mmu
(Escolha-me como sua mãe, veja como é boa minha comida!)
Turu mma mma turu ma nne turu
(Sejamos como mãe e filho!) (SUNNY, 2006, p.17)



Contação da história africana Ulomma, a casa da beleza, de Sunny para alunos do PARFOR/UFPI Parnaíba-PI. Fevereiro, 2015. Foto: Vanessa Soromo.

Os olhos atentos da plateia sinalizavam o momento flutuante da narração, a existência de um tempo mítico, de significações que “encontram-se nas franjas das dobras, pois o público não é um plano homogêneo, mas um território multiforme” (OLIVEIRA, 2007, p. 246), onde tudo pode acontecer, embalados pela escuta do conto da tradição oral, recheado de riqueza mitológica do universo cultural e religioso africano, sem deixar de levar em consideração a pluralidade do contexto social e cultural da sociedade moderna. Para Oliveira (2007, p. 237):

A maioria das culturas africanas encerra sua sabedoria na forma narrativa dos mitos. Talvez porque os mitos não segreguem as esferas do viver, porque o mito mantenha seu poder de segredo e encantamento [...] Em todo caso a ética vem travestida de estética, seja na palavra, no vestuário, na música, na dança ou na arte [...] A vida é uma obra de arte

e seus segredos são transmitidos através dos mitos que tem a função pedagógica de transmissão do conhecimento ao mesmo tempo em que sua forma de narrativa acaba por criar a própria realidade que se quer conhecer. O mito é, portanto, mais que um discurso cosmogônico. Ele é um discurso cosmológico posto que ordena o mundo [...] tudo o que o mito faz é dispor do repertório de uma cultura e, ao mesmo tempo, significá-la.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A participação e envolvimento dos professores na oficina foi intensa, o que mostra a importância da problematização da temática na educação. Acredito que é preciso permitir ao professor vivências que estejam em estreita relação com elementos da cosmovisão africana, como as apresentadas nesta oficina, para que possa mergulhar num ambiente simbólico, experienciar práticas, ser afetado, transformado, e saia ressignificado de novas maneiras de ver a Cultura Africana e possa usar seu potencial criativo para a efetivação da Lei 10639/03 na educação de crianças e jovens. Dessa forma, contribuimos para enaltecer a riqueza do continente africano e fortalecer a visão de uma sociedade transcultural do qual fazemos parte, afinal somos todos afrodescendentes!

REFERÊNCIAS

BOAKARI, Francis Musa. Mulheres Brasileiras Afrodescendentes de sucesso: o discurso do fazer, fazendo diferenças. In: BOAKARI, Francis Musa (org.). **Educação, Gênero e Afrodescendência**: a dinâmica das lutas de mulheres na transformação social. Curitiba, PR: CRV, 2015.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, 2003.

CALVINO, Italo. **Seis propostas para o próximo milênio**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

CARVALHO, Márcia Evelin de. **Tradição oral e literatura:** laços de matriz cultural africana em crianças brincantes dos Conguinhos, cidade de Oeiras - Piauí. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2012.

FERREIRA, Ricardo Franklin. **Afro-descendente:** identidade em construção. São Paulo: EDUC; Rio de Janeiro: Pallas, 2004.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

MIRANDA, Ana Lúcia de. **A Teia de Ananse** (Composição musical não registrada e compartilhada entre os integrantes do grupo Cafundó de Contadores de Histórias). Teresina, 2000.

OLIVEIRA, Eduardo David. **Filosofia da ancestralidade:** corpo de mito na filosofia da educação brasileira. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.

RODA GRIÔ. **Rede Ação Griô Nacional - Ponto de Cultura Expressões Sertanejas de Santa Luz (BH)**. Belo Horizonte, 2013. Rede Globo de Televisão, 2013. (Matéria jornalística em duas partes sobre uma experiência da ONG Ação Griô). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=P_bD1wW4Lfo> (Parte 1) e <<https://www.youtube.com/watch?v=WRUam5sZH4A>> (Parte 2). Acesso em: 07 mai. 2015.

PHANEM, Tolba. **A canção dos homens**. s/d. Vídeo de homenagem subido em site de vídeos (5min30seg), digital. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ZtDRa2IN5RY>>. Acesso em: 07 mai. 2015.

SILVA, M. M. L. **Crimes da era digital**. Net, Rio de Janeiro, nov. 1998. Seção Ponto de Vista. Acesso em: 28 nov. 1998.

SUNNY. **Ulolomma**: a casa da beleza e outros contos. São Paulo: Paulinas, 2006.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Tecendo africanidades com brasilidades: desafios do cotidiano escolar. In: SOUZA, Maria Elena Viana (org.). **Relações raciais no cotidiano escolar**: diálogos com a Lei 10.639/03. Rio de Janeiro: Rovelte, 2009.

O ESTÁGIO NO PROCESSO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA - UFPI/PARFOR

Mirtes Gonçalves Honório¹

Francisca de Lourdes dos Santos Leal²

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A prática pedagógica docente tem sido objeto de questionamento por parte dos educadores. Atualmente, vem suscitando várias indagações sobre o trabalho docente desenvolvido no âmbito acadêmico, dentre elas: o Estágio, componente obrigatório dos cursos de formação de professores, possibilita ao aluno/professor uma formação profissional crítico reflexiva? Como trabalhar os conteúdos na perspectiva de constituir a unidade teoria e prática? O Estágio para o aluno/professor contribui para o

¹ Doutora em Educação. Endereço eletrônico: mirteshonorio@hotmail.com.

² Mestre em Educação. Endereço eletrônico: franciscscaleal@ig.com.br.

desenvolvimento profissional, articulando as dimensões do saber, saber-fazer e saber ser?

Considerando essas e tantas outras indagações presentes no âmbito acadêmico, a escolha do tema deste artigo surgiu a partir da vivência das autoras nas disciplinas Estágio I – Educação infantil e Estágio III- Anos Iniciais do Ensino Fundamental, do curso de Licenciatura em Pedagogia - PARFOR e da necessidade de desenvolver processos formativos, habilidades e postura da reflexão crítica e investigativa sobre a prática.

Este artigo tem como objetivo relatar experiências vivenciadas nas disciplinas Estágio I e Estágio III, no período de 2014/1, junto aos alunos/professores do curso de licenciatura em Pedagogia, do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), da Universidade Federal do Piauí, no município de Teresina, com base no enfoque da reflexão crítica e investigativa, que aponta para a construção de uma escola mais democrática, comprometida com princípios de inclusão, solidariedade e justiça.

De acordo com Farias (2007, p.87) as “[...] demandas sociais diversificadas, exigem práticas educativas integradas e compartilhadas que ensejam o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos e o crescimento profissional continuado dos professores”. Assim, é importante desenvolver práticas educativas que possibilitem aos alunos/professores experimentar em sua trajetória de formação o exercício da reflexão e da investigação de forma metódica, regular e instrumentalizada, fundamentado em uma abordagem de que o Estágio é a atividade teórica instrumentalizadora da práxis (PIMENTA, 1994).

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA INTERFACE COM O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

A docência como atividade profissional requer do professor o domínio de saberes que respondam às peculiaridades das práticas de ensinar. Assim, a formação docente deve ultrapassar a mera preparação técnica do profissional professor, considerando as diferentes dimensões do processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, o Estágio Supervisionado deverá contemplar tanto o caráter instrumental quanto o caráter humano e político social, observando os aspectos: contextualização do fenômeno educativo; análise e reflexão da prática docente e do processo de ensino-aprendizagem; e articulação das dimensões técnica, humana, político-social e ética.

No contexto das discussões sobre o processo de ensino-aprendizagem, Cunha (2004) discute a concepção atual de ensinar entendida como incentivar, instigar, provocar e desafiar. Assim, essa concepção requer mudança de postura do professor, o que nos instiga a repensar o papel do docente, do aluno, da metodologia e as relações entre esses dois processos: ensinar e aprender.

Nessa perspectiva, indagamos: Qual a importância do Estágio Supervisionado para quem já exerce o magistério? De que forma esse componente curricular pode tornar-se um elemento orientador da reflexão crítica e investigativa no contexto da prática docente? Cunha (2004) destaca como fundamental no processo de formação a reflexão crítica para a construção de saberes docentes e organização do trabalho pedagógico.

No que diz respeito aos saberes docentes, pesquisas nacionais e internacionais sobre a formação docente focalizam os saberes que os professores adquirem e/ou constroem em

sua trajetória profissional (TARDIF, 2002; FREIRE, 1996; PIMENTA, 1997). Acenam, pois, com a possibilidade de se analisarem os processos de formação docente, objetivando revelar os saberes produzidos pelos docentes no contexto do trabalho pedagógico.

As particularidades dos estudos desses pesquisadores integram os nossos interesses investigativos uma vez que contemplam múltiplos aspectos da formação de professores. Tardif (2002, p. 54) reconhece a pluralidade e a heterogeneidade dos saberes e destaca como parte deles a experiência que se constitui em “[...] saberes como os demais, mas retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência”. Guathier (2000) dispensa esforços para a constituição de uma Teoria Geral da Pedagogia, ao propor um “ofício feito de saberes”. Pimenta (1997), por sua vez, estuda sobre o ensino com o intuito de identificar convergências em relação aos saberes mobilizados na ação pedagógica.

Importante contribuição, quando se discutem os saberes necessários à formação docente, é apresentada por Freire (1996). Sugere ele que na sistematização de saberes imprescindível à prática docente, o sujeito deve ser incluído na autoria da produção do conhecimento. Deve também estar presente a ideia de que ensinar não significa simplesmente transmitir conhecimentos, porém, criar as possibilidades para a sua construção e conseqüente socialização.

Com essa concepção, não tem sentido a transmissão de conteúdos desvinculados do contexto social do educando. Assim, a formação docente deve contemplar a discussão acerca da concepção de ensino, ressaltando que a transmissão de conhecimentos está articulada à prática social, e que o educador se põe, em alguns momentos, como aprendiz, pois ensinar exige respeito aos saberes dos educandos.

Os autores referenciados avançam, de forma significativa, na superação do modelo da racionalidade instrumental quando investigam e, portanto, valorizam os saberes docentes situados. Compreendem que ao processo de formação docente, e, especialmente, ao Estágio Supervisionado cabe atualizar e aprofundar os parâmetros da construção, da reflexão e da crítica para que o professor avance na aquisição de sua autonomia profissional.

Assim, os saberes docentes se produzem em um movimento dialético entre a vida e o trabalho e no “[...] conhecer-na-ação” (SCHÖN, 1995). Nessa mesma direção, Arroyo (2007, p. 46) afirma que o “[...] saber pedagógico é para ser vivido mais do que transmitido, e é aprendido num diálogo atento [...] com diversos aprendizados, com o próprio percurso de nossa formação e com os percursos daquele com os quais temos o privilégio de conviver [...]”.

Sendo, portanto, os saberes, heterogêneos e plurais e, ainda, segundo Cavalcante (2003), flexíveis e integrados, o Estágio Supervisionado deve favorecer ao exercício crítico-reflexivo, possibilitando a construção e a reelaboração de múltiplos saberes ou conhecimentos. O diálogo com esses saberes é imprescindível, devendo ser realizado de diferentes maneiras ao longo de um determinado processo formativo de ensino, do planejamento das atividades de ensino/aprendizagem, passando pela avaliação e pela crítica do que foi realizado (MONTEIRO, 2000).

Diante dessas contribuições teóricas que esclarecem aspectos do exercício da docência, é possível concluir que, para saber ensinar, é necessária a apropriação dos saberes docentes articulados e decorrentes da experiência, do conhecimento científico e pedagógico. É preciso dominar saberes conceituais e metodológicos, dominar o que se deseja ensinar e saber como “trabalhar com o aluno”. Pensar na formação do professor

significa, em um primeiro momento, abolir do discurso educacional a famosa afirmação popular: “na prática, a teoria é outra” (PIMENTA, 2004, p. 33).

Partindo desse pressuposto, compreendemos que a formação docente consubstanciada ao Estágio para quem já exerce o magistério deve pautar-se pela investigação da realidade, por uma prática intencional, de modo que as ações sejam marcadas por processos reflexivos entre professores-formadores e alunos/professores, ao examinarem, questionarem e avaliarem criticamente o seu fazer, o seu pensar e a sua prática (BARREIRO; GEBRAN, 2006). Isso leva-nos a pensar e a compreender que a qualidade da educação, da formação de professores, produzida pela prática pedagógica, não tem razão de ser se for dissociada da compreensão da prática social que está inserida.

Neste sentido, o Estágio deve ser perspectivado como o ‘espaço’, por excelência, catalisador da experiência de investigação da prática educativa e do exercício da docência. É a prática pedagógica desenvolvida no cotidiano da sala de aula que vai suscitar para os alunos/professores desafios e questões na busca e aquisição de novas alternativas que propiciem a construção do conhecimento.

Em síntese, o Estágio constitui o momento propício para a articulação entre ensino e pesquisa, mobilização e reflexão dos saberes que serão apropriados para tecer a identidade docente aportada na ideia da docência de melhor qualidade.

ESTÁGIO: ESPAÇO DE ARTICULAÇÃO ENTRE ENSINO E PESQUISA

O Estágio Supervisionado ocupa um lugar importante na formação docente, visto que interfere de forma incisiva na prática pedagógica do professor. Assim sendo, caracteriza-se:

[...] como componente formativo obrigatório que propicia ao futuro professor uma aproximação com a realidade das práticas de ensinar, objetivando o desenvolvimento de análises sobre a especificidade do trabalho docente, sobre o ser professor e sobre as condições sociais de exercício da profissão docente (BRITO, 2013, p.02).

Apartirdessacompreensão,ministramos,noperíodode2014/1, as disciplinas Estágio Supervisionado I – Educação Infantil e Estágio Supervisionado III – Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com carga horária de 75 horas, visando o oportunizar ao aluno/professor o desenvolvimento de habilidades teórico-práticas para o exercício da docência pautado na compreensão crítica da realidade socioeducacional, buscando atender às demandas da sociedade moderna, num processo investigativo e produtor de saberes plurais, a partir dos seguintes objetivos:

- a) analisar a prática pedagógica desenvolvida na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental;
- b) observar a realidade educativa para selecionar os problemas didático-pedagógicos a fim de transformá-los em objeto de estudo e proposta de intervenção;
- c) compartilhar experiências vivenciadas no contexto da prática docente, com vistas à ressignificação do fazer docente;
- d) vivenciar ações pedagógicas articulando o ensino e a pesquisa.

Desta forma, o Estágio enquanto um dos componentes curriculares contribui para a articulação das dimensões do ensinar, aprender, pesquisar e avaliar, na perspectiva de compreensão e construção do saber, visando incorporar novos conhecimentos e habilidades.

Assim, a nossa proposta de ensino foi se construindo a partir de alguns pressupostos, os quais acreditávamos ser

possíveis de serem vivenciados no cotidiano de nossa prática e capazes de permitir avanço no sentido da superação:

- a) dicotomia teoria/prática;
- b) trabalho individual/ construção coletiva;
- c) reprodução do conhecimento/produção;
- d) fragmentação do conhecimento/ contextualização;
- e) transmissão/investigação.

Com base nesses pressupostos, o desenvolvimento da disciplina envolveu diferentes momentos de formação, privilegiando leitura crítica do cotidiano profissional com vistas à sistematização de práticas docentes de caráter reflexivo e investigativo. Neste sentido, as atividades foram organizadas e desenvolvidas em etapas inter-relacionadas, fundamentadas nas ideias das autoras: Brito (2003), Pimenta (2004), Lima (2001), Pimenta e Lima (2004), Cunha (2004), nos documentos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (1998) e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (2010), conforme elencamos a seguir:

a) Exposição dialogada de temáticas: Estágio Supervisionado para quem já é professor; o que é ser professor na sociedade em que vivemos; a escola concreta; a realidade dos alunos nas escolas; a realidade dos professores nessas escolas; especificidade da Educação Infantil e do Ensino Fundamental; organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental; e prática docente reflexiva: a observação como elemento orientador da proposta de intervenção.

No desenvolvimento dessa estratégia, buscamos a participação dos alunos questionando-os, problematizando determinadas situações, ilustrando com exemplos, instigando os alunos/professores a exporem suas opiniões, ou seja,

promovendo uma reflexão sobre a prática pedagógica por meio do diálogo entre os envolvidos no processo educativo. Paulo Freire (1996) argumenta que somente por meio do diálogo em sala de aula é possível problematizar uma situação real e garantir a participação ativa e crítica dos sujeitos, construindo, assim, um conhecimento significativo. A educação é comunicação e não se limita à transferência do saber. É uma troca de experiências em que todos pensam sobre a realidade ou objeto de conhecimento.

b) Leitura, sistematização, discussão e socialização das ideias abordadas em textos e livros que discutem a formação e a prática pedagógica do professor. Esta atividade teve como objetivo possibilitar ao aluno/professor novos conhecimentos e habilidades fundamentais para exercício da reflexão, do debate e da crítica; momento de interação com os pares; e discussão e reflexão sobre a prática pedagógica.

c) Análise e discussão de vídeo sobre práticas pedagógicas como complementação e sistematização das temáticas discutidas em sala de aula. Essa atividade foi desenvolvida por meio de um roteiro contendo reflexões relacionadas ao processo de ensino e de aprendizagem (concepção de educação, de ensino e de aprendizagem; o que define ser professor; aspectos constitutivos do trabalho docente; as bases / fundamentos da prática docente; a relação pedagógica estabelecida em sala de aula; o significado e a forma de avaliação). Houve momento de socialização, os alunos/professores fizeram a discussão dos diversos aspectos observados no filme. Ressaltamos a importância dessa atividade, pois permitiu compreender que é possível a realização de uma prática pedagógica docente crítica, reflexiva, pautada na construção do conhecimento.

d) Oficina pedagógica sobre vivências/ações pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental possibilitou a socialização dos conhecimentos

teóricos construídos no decorrer da disciplina, bem como de suas experiências educativas.

e) Investigação da prática pedagógica: nesta etapa, os alunos/ professores pesquisaram questões emergentes em seu fazer pedagógico e, a partir desta investigação, elaboraram relatório da observação do cotidiano da prática pedagógica na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental para socializar conhecimentos produzidos e experiências vivenciadas neste percurso.

Essa atividade consistiu na reflexão sobre a importância da dimensão do pesquisar na formação docente, a partir da qual os alunos/ professores tiveram oportunidade de discutir algumas técnicas utilizadas para coleta de dados, bem como planejar a pesquisa definindo objetivos, campo e sujeitos da investigação, assim como os instrumentos a serem utilizados.

Para a realização dessa atividade, foi elaborado um roteiro de trabalho e dividira-se a turma em seis grupos. Cada um visitou uma instituição escolar buscando fazer um diagnóstico da realidade.

f) Socialização da pesquisa de campo por meio de relatório: possibilitou a reflexão sobre a prática, análise, identificação de necessidades e proposições para melhoria do ensino da Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esta atividade é relevante para:

[...] conceber o ofício da pesquisa como fundamental no e para o trabalho profissional, implicando em uma formação de profissionais com a capacidade de empreender uma leitura análise, situada no tempo e no espaço da realidade em movimento e da própria profissão nela inserida (NICOLAU, 2005, p.86).

É com esse entendimento que a pesquisa foi colocada como uma das atividades do Estágio no curso de Pedagogia/

PARFOR, num esforço de aliar a construção de saberes apropriados ao longo da formação à identidade que se desenha, almeja e orienta na trajetória de formação continuada. Assim, o Estágio passa a ser compreendido como mecanismo de investigação, exercício e sistematização teórica da docência.

g) Orientação para elaboração da proposta de intervenção: essa estratégia envolve a reflexão e a intervenção na escola, junto aos professores, alunos e família com a finalidade de contribuir com o processo de formação dos alunos/professores numa perspectiva crítica, transformadora e criativa.

h) Roda de conversa para socialização da proposta de intervenção, constitui-se em estratégia teórico-metodológica que possibilitou a mediação entre o processo formativo e a realidade da escola.

Essas práticas colaborativas constituem oportunidades de aprendizagem, influenciando individual e coletivamente a vida profissional. Nesta perspectiva, o trabalho coletivo é importante no processo de profissionalização docente, sobretudo, no que se refere ao desenvolvimento de uma educação emancipatória.

A dinâmica utilizada permitiu a troca de conhecimentos entre professor e alunos/professores, estabelecendo o diálogo como forma de comunicação e mediação do saber.

Assim, podemos inferir que a atividade do Estágio, para quem já exerce o magistério, se bem ordenado ao que pressupõe o projeto educativo crítico de formação de professores, constitui-se num espaço de reflexão e resignificação da prática docente, porque o envolvimento do aluno/professor com a realidade da educação escolar desafia-o a pensar a sua formação e, ao mesmo tempo, exige a definição de um caminho pedagógico que conduza à práxis educativa (HONÓRIO, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações aqui registradas reafirmam que no contexto atual a realidade social exige do professor o desenvolvimento de uma prática pedagógica fundamentada em vários saberes, para atender aos desafios apresentados pela sociedade.

Nessa perspectiva, a descrição da experiência profissional apresentada nos possibilitou constatar que a experiência vivenciada nas disciplinas Estágio I e Estágio III contribuiu para nossa reflexão enquanto profissionais e para a construção da autonomia dos alunos/professores envolvidos no processo, já que estes se envolveram de forma mais efetiva nas atividades propostas em sala de aula e com o processo de construção do conhecimento.

Consideramos, também, que a dimensão de pesquisa na experiência relatada foi essencial à prática docente, pois possibilitou desenvolver uma atitude científica de olhar a realidade educacional. Ficou evidente a possibilidade de construção de práticas pedagógicas reflexivas e autônomas nas instituições escolares, adequando-se aos projetos emancipatórios de professores e alunos.

Em síntese, podemos dizer que o Estágio proporcionou aprendizagens significativas para as professoras e os alunos/professores no que diz respeito à reflexão sobre a formação profissional. Muitos ressaltaram a satisfação pela oportunidade de refletir sobre o ser professor e as condições sociais do exercício da docência. No entanto, destacamos algumas dificuldades dos alunos/professores, dentre elas, a reflexão crítica envolvendo, entre outros aspectos, a capacidade de questionar as ações pedagógicas realizadas para redimensioná-las, tendo em vista que a metodologia adotada exigia autorreflexão acerca do ensinar e aprender. Realçamos que a

experiência vivenciada no Estágio Supervisionado apresenta contribuições para superação de uma perspectiva tradicional de ensino favorecendo a reflexão na e sobre a própria prática, com o intuito de possibilitar a articulação de conhecimentos que embasam a formação profissional.

Queremos ressaltar que nossa experiência está aberta a críticas e sugestões que venham a enriquecê-la, pois não é um trabalho pronto e sim a tentativa de um trabalho participativo. É uma caminhada em busca da práxis educativa: ação-reflexão-ação. Um repensar sobre o Estágio no curso de Pedagogia/PARFOR, uma busca, principalmente do desafio de abrir mão de posturas tradicionais.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BARREIRO, I. M.F. e GEBRAN, R. A. **Prática de Ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp. 2006.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Vol.: 1, 2, 3.

BRASIL, **PARECER CNE/CEB Nº: 11/2010**. Diretrizes curriculares para o ensino fundamental de 9 anos. Brasília: MEC/SEF, 2010.

CAVALCANTE, L. de S. A formação de professores de geografia: o lugar da prática de ensino. In: TIBALI, Elianda F. A.; CHAVES, Sandramara M. (Orgs.). **Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CUNHA, M. I. da. A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. In: MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. (Orgs.) **Conhecimento Local e Conhecimento Universal: pesquisa, didática e ação docente**. Curitiba: Champagnat, 2004.

FARIAS, I. M. S. de. **Inovação, mudança e cultura docente**. Brasília: Liber Livro, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Rio Grande do Sul: UNIJUÍ, 2000.

HONORIO, M. G. **Estágio Supervisionado na formação de professores em serviço dos anos iniciais do ensino fundamental**. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

MONTEIRO, A. M. A prática de ensino e a produção de saberes na escola. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. PIMENTA, S. G.; LIMA, M. do S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

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

VEIGA, I. P. A. As dimensões do processo didático na ação docente. In: MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. (Orgs.) **Conhecimento Local e Conhecimento Universal: pesquisa, didática e ação docente**. Curitiba: Champagnat, 2004.

O TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO NA LICENCIATURA EM GEOGRAFIA: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

Andréa Lourdes Monteiro Scabello¹

INTRODUÇÃO

Este texto é um relato de experiência sobre a atividade pedagógica de orientação à pesquisa de estudantes de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Piauí (UFPI), pelo Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR).

O referido programa foi concebido após a aprovação do Decreto n.º 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que dispõem sobre a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, em conformidade com a Lei no 9.394, de

¹ Professora Adjunta do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Piauí. Bacharel e licenciada em Geografia pela Universidade de São Paulo – USP; Especialização em Ciências Sociais - Faculdade de Sociologia e Política de São Paulo; Mestre em Arqueologia – USP; Doutora em Ciências com área de concentração em Geografia – USP; Licenciada em Pedagogia – Universidade Nove de Julho (UNINOVE). Endereço eletrônico: ascabello@hotmail.com.

20 de dezembro de 1996, que versa sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Entre os objetivos enunciados pelo referido decreto, destacam-se: a melhoria na qualidade de ensino da educação pública; o aprimoramento de professores da Educação Básica, mediante ação de formação inicial e continuada em instituições de Ensino Superior públicas; e a atualização teórico-metodológica nos processos de formação possibilitando um ensino que permita a aprendizagem significativa (BRASIL, 2009).

No ano subsequente à aprovação do referido decreto foi implantado, na UFPI, o PARFOR objetivando a melhoria da qualidade da educação no Estado do Piauí. O programa vem atuando intensivamente em 5 polos centralizados nos municípios de Batalha, Floriano, Parnaíba, Picos e Teresina através da oferta de 13 cursos, a saber: Artes Visuais, Ciências Biológicas, Ciências da Natureza, Ciências Sociais, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras Inglês, Letras Português, Matemática e Pedagogia, nas modalidades 1a e 2a licenciaturas.

O curso de Licenciatura em Geografia, ofertado na modalidade 2a licenciatura, de acordo com o Projeto Curricular de Curso (PCC) propõe a orientação à pesquisa logo no primeiro semestre através da disciplina de Iniciação ao Trabalho Científico e à Pesquisa em Geografia. A ementa da disciplina é constituída por temas relacionados à investigação científica, tais como: origem e evolução da Ciência e do método científico; metodologia do estudo e do trabalho acadêmico; elaboração de trabalhos científicos: projetos de pesquisa e monografia e noções básicas sobre pesquisa em Geografia. Desta forma, o licenciando consegue refletir sobre o que é o conhecimento e quais os tipos existentes – senso comum, religioso, filosófico e científico -, assim como, discutir sobre os caminhos a serem

seguidos para se atingir os objetivos da pesquisa. Porém, um semestre não é suficiente para dotar os estudantes das habilidades necessárias para elaborar um projeto de pesquisa e executá-lo com propriedade. Para iniciar um projeto, é necessário que o pesquisador detenha informações acerca do campo de conhecimento que pretende investigar. Isto quer dizer que é necessário ter uma noção bem fundamentada da teoria e dos métodos de pesquisa utilizados por esta Ciência, no caso, a Geografia.

Assim, nos semestres seguintes são adquiridos, aos poucos, em cada uma das disciplinas ofertadas, os conhecimentos teóricos a respeito da Geografia Acadêmica e da Geografia Escolar. Os diferentes estudos geográficos vão tomando forma possibilitando aos estudantes elaborar questionamentos acerca da realidade dos fenômenos.

Entre as disciplinas que dão continuidade à pesquisa científica, destacam-se o Trabalho de Conclusão de Curso I e o Trabalho de Conclusão de Curso II, ministradas nos dois últimos períodos com a intenção de viabilizar a elaboração do pré-projeto, execução da pesquisa e apresentação dos resultados na forma de um artigo científico e exposição de banner num evento acadêmico intitulado Seminário de Iniciação à Pesquisa.

O presente texto tem a intenção de apresentar relatos das experiências, de uma professora orientadora, nas disciplinas de TCC I e TCC II, com vista a tecer algumas considerações com relação ao processo de constituição de professores-pesquisadores do PARFOR.

PROFESSOR-PESQUISADOR: OS NOVOS RUMOS DO ENSINO

Na atualidade, todo professor desempenha ação de pesquisador. Este é um dos aspectos da identidade dos docentes

no século XXI. O papel do educador não se restringe a proferir uma série de informações a respeito de um assunto ou tema, pois, hoje em dia, os meios de comunicação o fazem de forma mais eficiente. A ação pedagógica deve ser outra. Ensinar os estudantes a realizar pesquisas a fim de solucionar um problema e desenvolver o senso crítico no intuito de identificar, com adequação, as informações que explicam um determinado fato ou fenômeno. Assim, a pesquisa assume um papel educativo relevante, reforçando o aprender a aprender.

A formação universitária, portanto, deve propiciar uma educação para a Ciência, produzindo novos conhecimentos que devem ser partilhados com a sociedade. Ações intrínsecas (pesquisa) que se relacionam com as extrínsecas (extensão) devem interligar a comunidade acadêmica à sociedade em geral (FURLAN; NASCIMENTO, s/d, p.02).

Para Demo (2001, p. 02) “[...] é fundamental não separar conhecimento, de educação, já que conhecimento é meio, enquanto educação representa os fins e a ética histórica”. Segundo ele, “Não basta apenas transmitir e socializar o conhecimento. É mister saber reconstruí-lo com mão própria. Em grande parte, temos aí o diferencial mais concreto entre países ditos desenvolvidos e outros subdesenvolvidos ou em desenvolvimento [...]” (DEMO, 2001, p. 03). O autor afirma, mais adiante, que os países desenvolvidos manejam o próprio conhecimento através da produção científica gestada nas universidades e centros de pesquisa. Enquanto os demais países – subdesenvolvidos e emergentes – são obrigados a importar tecnologia subordinando-se aos primeiros. É preciso perceber que

[...] enquanto os segundos importam conhecimento alheio [e] a eles se subordinam, e fazem de suas universidades instâncias onde se ensina a copiar [...] o Primeiro Mundo pesquisa freneticamente, o Terceiro dá aula despreocupadamente” (DEMO, 2001, p.02).

Assim, o PARFOR e a equipe de professores orientadores do curso de Licenciatura em Geografia esforçaram-se para que as aulas das disciplinas de TCC I e II tivessem uma função além da mera exposição de ideias. Os desafios enfrentados foram muitos, especialmente, no que tange à associação entre a teoria e a prática da pesquisa científica.

O TCC I E TCC II: RELATO DE EXPERIÊNCIAS

Este relato é fruto de um processo de observação e reflexão que ocorreu ao longo das aulas. Nasceu de uma postura de inquietação a respeito da prática de ensino e da eficiência da aprendizagem.

As disciplinas de TCC I e II versaram sobre a elaboração e execução de pesquisa científica, contudo elas transcorreram de formas diferentes. No TCC I, um tutor orientou a elaboração dos projetos de pesquisa de todos os estudantes da turma. Este padrão, embora seja aplicado em diversas instituições de Ensino Superior, mostrou-se deficitário, uma vez que demonstrou dificuldades para atender às necessidades individuais dos alunos. No TCC II, os estudantes foram subdivididos em pequenos grupos, gerenciados por um professor-orientador. Desta forma, propiciou-se uma aproximação entre professor-estudante, intensificando o acompanhamento de cada uma das etapas da execução da pesquisa, mas, sobretudo, intencionando desenvolver as habilidades e competências do pesquisador.

O TCC I pretendeu, logo no início, realizar uma revisão dos tópicos de metodologia científica. E, surpreendentemente, constatou-se que muitas das orientações fornecidas na disciplina de Iniciação ao Trabalho Científico e à Pesquisa em Geografia não foram, ao longo da graduação, seguidas pela maioria dos estudantes. Assim, algumas orientações relativas

à sistematização e organização da pesquisa foram recebidas como novidades. Diante deste fato, muitas propostas de atividades pedagógicas atingiram dimensões hercúleas. A prática da leitura e elaboração de fichamentos não fazia parte do cotidiano dos futuros professores. Constatou-se, durante o semestre, a dificuldade de manutenção do hábito de leitura, além da inabilidade com relação aos procedimentos de levantamento bibliográfico e sistematização das informações. Com vista a solucionar parcialmente este problema, foi proposta a elaboração de diários de leitura que contemplassem os textos obrigatórios da disciplina. A escolha do gênero diário pautou-se nas reflexões encaminhadas por Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2007), concernentes à elaboração de trabalhos acadêmicos.

Verificou-se, ainda, que os estudantes reconheciam com facilidade o gênero resumo. Contudo, possuíam uma noção equivocada acerca da elaboração deste tipo de texto. Não utilizavam como procedimento prévio a elaboração de esquema do texto. Desta forma, embora conseguissem identificar e reconhecer as ideias centrais expostas pelo autor, o resumo apresentava-se muito similar ao texto original, caracterizando uma cópia. Na tentativa de corrigir este procedimento, partiu-se para ações mais específicas na elaboração dos diários de leitura. Esta proposta foi considerada como um grande desafio. Assim, logo se identificou resistência. Muitos demonstraram inquietações e certo desânimo diante da tarefa proposta. Gradativamente, as dificuldades iniciais foram cedendo frente às atitudes de perseverança. A insistência tornou-se uma qualidade importante para o trabalho de pesquisa.

Antes de iniciar a elaboração do diário de leitura foram lidos trechos de diários famosos, a exemplo do Diário de Anne Frank. A partir desta leitura, discutiram-se os motivos que levaram vários escritores a manter seus diários pessoais. Dentre

eles, segundo Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2007, p.113), podem ser citados: “descobrir seus próprios pensamentos e aprofundá-los, como forma de pesquisa interna; [...] deixar uma relação escrita dos acontecimentos que viveram, um documento, um registro para às gerações futuras”.

Os resultados obtidos com os diários de leitura foram positivos, uma vez que possibilitaram além da leitura, o registro de ideias e o aprimoramento da escrita, evidenciando, também, a criatividade.

O TCC I, portanto, permitiu uma melhor percepção sobre a ação de pesquisar. Os estudantes notaram que a pesquisa científica e os resultados obtidos nem sempre eram originais. Ela é parte da reconstrução de conhecimentos envolvendo um processo de ressignificação (DEMO, 2001). Assim, as pesquisas possuem autoria e estão embasadas por ideias, pensamentos e teorias. Através dela “alargamos nossos conhecimentos, partindo do que já conhecemos. Por isso, [é] importante socializar conhecimento, embora seja impróprio falar de transmissão de conhecimento” (DEMO, 2001, p.02). Essa condição não é muito familiar aos estudantes/ professores habituados ao ensino formal, no qual aprenderam a reproduzir os conhecimentos científicos através das abordagens tradicionais. Assumir o lugar de protagonista no processo de aprendizagem, portanto, não é tarefa das mais simples para aqueles se acostumaram com a transmissão dos conhecimentos através das aulas expositivas ou expositivas-dialogadas.

O TCC I exigiu, inicialmente, pensar o que significa pesquisar. Segundo Cendales e Mariño (2005, p. 21), trata-se da:

[...] capacidade [que qualquer pessoa tem] para refletir e para descobrir coisas novas sobre si mesmo e sobre o mundo. Nessa caminhada de busca, consegue construir métodos e procedimentos para fazê-lo da melhor maneira.

Portanto, as discussões giraram, neste primeiro momento, sobre a natureza da atividade intelectual. E foi importante destacar que:

Estar na vida como um ser pensante significa um contínuo querer saber, que não é diferente de um contínuo pesquisar. Para nos situarmos na vida e construirmos a nossa ideia de realidade, precisamos observar, explorar, experimentar, deduzir, concluir. A vida toda é uma grande pesquisa. Pesquisar é um processo apaixonante, apesar da frustração que pode gerar caso não se encontrem respostas completas e tranquilizadoras. Pesquisar é estar vivo, é ser sujeito. (CENDALES; MARIÑO, 2005, p. 21).

Após a discussão do sentido da pesquisa, os estudantes partiram para a seleção de um tema de interesse e a delimitação do objeto de estudo. Este foi um desafio para alguns que desejavam escolher temas fáceis de serem investigados. Outros, no entanto, definiram o tema de pesquisa se rendendo ao que lhes proporcionava encantamento.

Aos poucos foram percebendo que “o tema de pesquisa não é definido por artes mágicas; ele é o resultado da formação, da trajetória e dos compromissos do professor” (CENDALES; MARIÑO, 2005, p. 27).

Verificou-se no início que os temas escolhidos não se apresentavam, totalmente, definidos ou delimitados. Como afirma Cendales e Mariño (2005), a escolha recai sobre uma área ou um campo bastante amplo. A delimitação do tema se efetivava a partir da intensificação das leituras, consequência do levantamento bibliográfico.

Vários foram os temas escolhidos. Entre eles, citam-se: a questão da apatia e a indisciplina nas aulas de Geografia, os jogos e brincadeiras viabilizando aprendizagens, a alfabetização cartográfica, o ensino da Astronomia nos livros de Geografia, dentre outros.

Cada um dos temas selecionados abarcava um campo da Geografia Escolar. O universo era vasto. O professor-orientador assumiu, também, o papel de aprendiz. E, nesta medida, encarou a pesquisa como:

A arte de deixar-se surpreender, de conservar a capacidade do assombro, de tolerar a frustração causada pelas dúvidas e incertezas, e, ao mesmo tempo de assumir-se como herdeiro dos construtores do saber da humanidade. É um ato de reencontro com as primeiras indagações da vida particular e coletiva, de pensamento e reflexão sobre os caminhos percorridos pelo logos [grifo dos autores] e pela razão [...] (CENDALES; MARIÑO, 2005, p. 22).

O semestre pareceu muito longo, pois a cada momento surgiam mais inquietações. Resolvido o tema e a delimitação da pesquisa, havia ainda que se definir qual o problema de investigação, tópico primordial para uma pesquisa científica. Na sequência, a questão do método, entendido como “[...] todo procedimento ordenado que o homem realiza para conseguir o que quer e, neste caso, para construir linguagens, verdades [científicas] e saberes” (CENDALES; MARIÑO, 2005, p. 22), tomou uma proporção significativa, com grande investimento de tempo.

Ao término do semestre letivo, os estudantes², mesmo diante de muitas dificuldades, apresentaram os pré-projetos de pesquisa que deveriam ser executados ao longo do TCC II (QUADRO 1).

² O quadro é relativo aos projetos que estiveram sob a responsabilidade da autora deste texto na função de professora orientadora.

Quadro 1 – Pré- Projetos de Pesquisa em Geografia

Pré-Projetos	Autoria
JOGO DE TABULEIRO: RECURSO DINÂMICO E INTERATIVO NAS AULAS DE GEOGRAFIA	Elizângela Guimarães Nunes Borges
ENSINO DE GEOGRAFIA: O DESINTERESSE DOS ALUNOS	Katia Regina Libânio Soares
CARTOGRAFIA ESCOLAR: AS DIFICULDADES DE LEITURA E A INTERPRETAÇÃO DE MAPAS	Luzinete Gomes de Lima
APRENDIZAGEM: A QUESTÃO DA APATIA	Marlene Pereira Barros da Silva
A ANÁLISE DO CONTEÚDO DE ASTRONOMIA NOS LIVROS DE GEOGRAFIA DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II	Maria de Fátima Marques
A INDISCIPLINA NAS AULAS DE GEOGRAFIA NO 6º ANO NO ENSINO FUNDAMENTAL	Maria José dos Santos Morais

Autoria própria.

No TCC II, os pré-projetos passaram pelo crivo dos professores orientadores. Estes sugeriram algumas alterações de forma a tornar o projeto de pesquisa exequível.

A execução da pesquisa exigiu, sobretudo, compromisso, dedicação e empenho dos orientandos e do orientador. Entre os obstáculos constatados, ainda persistiam a pouca desenvoltura para realizar a pesquisa bibliográfica e a seleção das informações, além da inabilidade em associar os conhecimentos teóricos à prática.

Os estudantes, de uma forma geral, desejavam, no TCC II, partir para a execução da pesquisa e almejavam ir a campo,

especialmente, aqueles cujos projetos indicavam, como instrumentos de coleta de dados, a utilização da observação e da realização de entrevistas.

A cada encontro de orientação, novos problemas apareciam. E, alguns estudantes ainda insistiam em descobrir caminhos que supostamente fossem mais fáceis. Demoraram a perceber que o trabalho de pesquisa é minucioso, moroso e sistemático.

Após se resolverem os problemas relacionados à coleta de dados, surgiram as dificuldades na análise e interpretação. E, por último, a dificuldade de transposição das ideias e dos pensamentos para o texto escrito, respaldado pela teoria geográfica.

O trabalho foi árduo, pois só há uma maneira de escrever um texto: escrevendo-o. E, neste caso, optou-se por um gênero discursivo – o artigo científico – que embora fosse do conhecimento de todos, por ser utilizado como referência bibliográfica nas diversas disciplinas acadêmicas, poucas foram as oportunidades de escrevê-lo.

Esta etapa foi morosa, uma vez que a maioria dos estudantes não escrevia com regularidade. Então, para muitos deles, o ato da escrita se tornou um sacrifício.

E, neste momento, pela inabilidade de realizar a interpretação dos textos teóricos e de elaborar as citações, ocorreram os plágios. Então, a disciplina de TCC II invadiu o terreno das discussões da Ética em pesquisa. E, neste momento, as tensões precisaram ser desfeitas para que os resultados pudessem ser apresentados.

A socialização dos resultados da pesquisa através da exposição de banner em um Simpósio de Iniciação Científica permitiu aos estudantes demonstrar as habilidades orais. E, neste momento, muitos deles foram eficientes na comunicação.

CONCLUSÃO

O Trabalho de Conclusão de Curso é um dos requisitos para que os estudantes de Geografia possam receber o grau de Licenciados. Contudo, a atividade de pesquisa proposta pelo TCC não pode ser considerada uma tarefa burocrática.

O TCC proporciona aos estudantes novas experiências e desafios que lhes permitem não só perceber as habilidades que já dispõem, mas desenvolver outras que serão fundamentais para a atuação profissional.

Permite, ainda, demonstrar que a atividade intelectual, isto é, a produção de pensamentos e ideias é uma atividade complexa e, muitas vezes, morosa.

Os licenciandos, desta forma, foram colocados frente aos problemas que enfrentarão no cotidiano escolar. E, se espera que eles, ao assumirem a função de professor na Educação Básica, consigam ensinar os seus alunos o que é conhecimento e o que é pesquisar.

A pesquisa revelou, também, a natureza do conhecimento. Este é único, integrado, inter e transdisciplinar. Nesta medida, partiu-se para a reflexão sobre o ensino que subtrai o conhecimento, ao ser apresentado de maneira particularizada e disciplinar.

Como afirma Morin (2001, p. 47) “a educação do futuro deverá ser o ensino primeiro e universal, centrado na condição humana [...] os seres humanos, onde quer que se encontrem [...] devem reconhecer-se em sua humanidade comum [...]”.

Desta forma, qual o sentido de se ensinar os estudantes a pesquisar? Utilizando-se os pensamentos de Morin (2001, p. 47), pode-se afirmar que o conhecimento gestado pela pesquisa permite “[...] refletir sobre [os] próprios problemas e aqueles do seu tempo [...]”.

Assim, o caminho seguido na orientação da pesquisa aproximou-se do desejo de evitar o espírito redutor que cerceia

a possibilidade de compreensão dos fenômenos, conforme os dizeres a seguir:

Reduzir o conhecimento do complexo ao de um dos elementos, considerando como o mais significativo, tem consequências piores em ética do que em conhecimento físico. Entretanto, tanto é o modo de pensar dominante, redutor e simplificador, aliado aos mecanismos de incompreensão, que determina a redução da personalidade, múltipla por natureza, a um único de seus traços. Se o traço for favorável, haverá conhecimento dos aspectos negativos desta personalidade. Se for desfavorável, haverá desconhecimento dos seus traços positivos. Em um e em, outro caso, haverá incompreensão. A compreensão pede, por exemplo, que não se feche, não se reduza os ser humano a seu crime [...]

.....
Além disso, lembremo-nos de que a possessão por uma ideia, uma fé, que dá a convicção absoluta de sua verdade, aniquila qualquer possibilidade de compreensão de outra ideia, de outra fé, de outra pessoa.

Assim, os obstáculos à compreensão são múltiplos e multiformes: os mais graves são constituídos pela cadeia egocentrismo/autojustificação/self-deception [...] estruturas arraigadas de modo indelével no espírito humano [...] (MORIN, 2001, p.98-99).

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto no 6.755 (29 de janeiro de 2009)**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm> Acesso em maio de 2015.

BRASIL. **Lei 9.394 (20 de dezembro de 1996)**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em maio de 2015.

DEMO, Pedro. **Professor/Conhecimento**. Disponível em <http://www.enap.gov.br/downloads/ec43ea4fProfessor_Conhecimento.pdf>. Acesso em maio de 2005.

FURLAN, Fernanda; NASCIMENTO, Francielle Rupp do. **A pesquisa e o professor: desafio atual da educação**. Disponível em <<http://www.unifra.br/eventos/jornadaeducacao2006/2006/pdf/artigos/pedagogia/A%20PESQUISA%20E%20O%20PROFESSOR.pdf>> Acesso em maio de 2015.

MACHADO, Anna Raquel; LOUSADA, Elaine, ABREU-TARDELLI, Lília Santos (coordenação). **Trabalhos de Pesquisa: diários de leitura para a revisão bibliográfica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

PONTO DE ALINHAVO ENTRE AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E A PSICOPEDAGOGIA

Antonia Regina dos Santos Abreu Alves¹

INTRODUÇÃO

A Psicopedagogia constitui-se em uma justaposição de dois saberes - psicologia e pedagogia - que vai muito além da simples junção dessas duas palavras. Isso significa que é muito mais complexa que a simples aglomeração de duas palavras, visto que visa identificar a complexidade inerente ao que produz o saber e o não-saber. É uma ciência que estuda o processo de aprendizagem humana, sendo o seu objeto de estudo o ser em processo de construção do conhecimento.

¹ Professora da Universidade Federal do Piauí (UFPI), Campus Senador Helvídio Nunes de Barros (CSHNB); Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Endereço eletrônico: reginaabreu22@hotmail.com.

Surgiu no Brasil devido ao grande número de crianças com fracasso escolar pelo fato da psicologia e da pedagogia, isoladamente, não darem conta de resolver tais fracassos. O Psicopedagogo, por sua vez, tem a função de observar e avaliar qual a verdadeira necessidade da escola e atender aos seus anseios, bem como verificar, junto ao Projeto Político-Pedagógico, como a escola conduz o processo de ensino-aprendizagem, como garante o sucesso de seus alunos e como a família exerce o seu papel de parceira nesse processo (BOSSA, 1994).

Considerando a escola responsável por grande parte da formação do ser humano, o trabalho do Psicopedagogo na instituição escolar tem um caráter preventivo e terapêutico no sentido de procurar criar competências e habilidades para solução dos problemas. Com esta finalidade e em decorrência do grande número de crianças com dificuldades de aprendizagem e de outros desafios que englobam a família e a escola, a intervenção psicopedagógica ganha, atualmente, espaço nas instituições de ensino.

Durante a experiência com a disciplina de Psicopedagogia, no segundo semestre do ano de 2014, com alunos/as do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí, Campus Ministro Petrônio Portella, do programa PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica), na cidade de Teresina, desenvolvemos propostas de leituras para estimular as discussões sobre o espaço escolar e as dificuldades de aprendizagem.

Mediante as discussões em sala de aula, fizemos um levantamento das experiências dos cursistas em seus locais de trabalho; os quais, de forma generalizada, sinalizaram sobre as dificuldades encontradas com as crianças nas escolas. A partir dessas discussões, sentimos a necessidade de abordar na disciplina, propostas práticas para que os cursistas pudessem levar para suas escolas ao retornarem ao trabalho.

Pensando nisso, propusemos a construção de uma cartilha para que os cursistas pudessem desenvolver propostas de atividades interventivas com as crianças nos respectivos espaços de trabalho, explorando a psicopedagogia de forma preventiva e/ou terapêutica, no sentido de evitar as dificuldades de aprendizagem ou até mesmo suavizar as já existentes. Essa proposta configurou-se em um plano de trabalho intitulado “A companheira cartilha”.

Percebemos a necessidade de trabalhar com essas questões relativas à sensibilização sobre as dificuldades de aprendizagem, especialmente por se tratar da formação docente, compreendendo que a academia precisa estar cada vez mais próxima da realidade destes alunos/cursistas.

Dessa maneira, o referido artigo tem como objetivo apresentar uma reflexão sobre aspectos relativos às dificuldades de aprendizagem, bem como a importância da Psicopedagogia em estabelecer diretrizes para a resolução dessas dificuldades, destacando o desenvolvimento da “Companheira cartilha”, esclarecendo as atividades que contemplarão esta proposta.

O público alvo para a produção da cartilha são os professores cursistas e as crianças (alunos e alunas destes professores cursistas). Período de realização sugerido de fevereiro a maio de 2015, a ser realizado em Escolas de Ensino Fundamental (locais de trabalho dos professores cursistas).

A referida proposta tem como justificativa: apresentar informações sobre a realidade da escola em que são variados os problemas relacionados ao processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, precisamos discutir e apresentar possibilidades concretas de intervenção pedagógica, visando estimular os professores cursistas a montarem uma cartilha, em que vão colocar variadas propostas que podem contribuir para um melhor desenvolvimento das aulas nas escolas.

A maioria destes professores trabalha com crianças em escolas da rede pública de ensino do estado do Piauí; nesse

contexto, a produção da cartilha configura-se como um rico acervo de atividades lúdicas que poderão ser desenvolvidas em várias disciplinas e séries de estudo diferentes, podendo alcançar assim um grande número de crianças, contribuindo para o seu desempenho escolar. A seguir, apresentamos a fundamentação teórica da referida discussão.

O PSICOPEDAGOGO NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR

Diante do baixo desempenho acadêmico, as escolas estão cada vez mais preocupadas com os alunos que têm dificuldades de aprendizagem, não sabem mais o que fazer com as crianças que não aprendem de acordo com o processo considerado normal e não possuem uma política de intervenção capaz de contribuir para a superação dos problemas de aprendizagem.

Neste contexto, o psicopedagogo institucional, como um profissional qualificado, está apto a trabalhar na área da educação, dando assistência aos professores e a outros profissionais da instituição escolar para melhoria das condições do processo de ensino-aprendizagem, bem como para prevenção dos problemas de aprendizagem.

Por meio de técnicas e métodos próprios, o psicopedagogo possibilita uma intervenção psicopedagógica visando à solução de problemas de aprendizagem em espaços institucionais. Juntamente com toda a equipe escolar, está mobilizado na construção de um espaço adequado às condições de aprendizagem de forma a evitar comprometimentos. Elege a metodologia e/ou a forma de intervenção com o objetivo de facilitar e/ou desobstruir tal processo.

Os desafios que surgem para o psicopedagogo dentro da instituição escolar relacionam-se de modo significativo. A sua formação pessoal e profissional corroboram a configuração de uma identidade própria e singular que seja capaz de

reunir qualidades, habilidades e competências de atuação na instituição escolar.

A psicopedagogia é uma área que estuda e lida com o processo de aprendizagem e com os problemas dele decorrentes. Acreditamos que, se existissem nas escolas, psicopedagogos trabalhando com essas dificuldades, o número de crianças com problemas seria bem menor.

Ao psicopedagogo cabe avaliar o aluno e identificar os problemas de aprendizagem, buscando conhecê-lo em seus potenciais construtivos e em suas dificuldades, encaminhando-o, por meio de um relatório, quando necessário, para outros profissionais - psicólogo, fonoaudiólogo, neurologista, etc. - que realizam diagnóstico especializado e exames complementares com o intuito de favorecer o desenvolvimento da potencialização humana no processo de aquisição do saber.

“Evidências sugerem que um grande número de alunos possui características que requerem atenção educacional diferenciada” (FIRMINO; BORUCHOVITH; DIEHL, 1994, p. 57). Neste sentido, um trabalho psicopedagógico pode contribuir muito, auxiliando educadores a aprofundarem seus conhecimentos sobre as teorias do ensino-aprendizagem e as recentes contribuições de diversas áreas do conhecimento, redefinindo-as e sintetizando-as numa ação educativa. Esse trabalho permite que o educador se olhe como aprendente e como ensinante.

Além do já mencionado, o psicopedagogo está preparado para auxiliar os educadores realizando atendimentos pedagógicos individualizados, contribuindo para a compreensão de problemas na sala de aula, permitindo ao professor ver alternativas de ação e ver como as demais técnicas podem intervir, bem como participando do diagnóstico dos distúrbios de aprendizagem e do atendimento a um pequeno grupo de alunos.

Para o psicopedagogo, a experiência de intervenção junto ao professor, num processo de parceria, possibilita uma aprendizagem muito importante e enriquecedora, principalmente se os professores forem especialistas nas suas disciplinas. Não só a sua intervenção junto ao professor é positiva.

É importante que o psicopedagogo também participe das reuniões de pais, esclarecendo, juntamente com os professores, o desenvolvimento dos filhos; em conselhos de classe, avaliando o processo metodológico; na escola como um todo, acompanhando a relação professor e aluno, aluno e aluno, aluno que vem de outra escola, sugerindo atividades, buscando estratégias e apoio. Segundo Bossa (1994, p.23),

[...] cabe ao psicopedagogo perceber eventuais perturbações no processo aprendizagem, participar da dinâmica da comunidade educativa, favorecendo a integração, promovendo orientações metodológicas de acordo com as características e particularidades dos indivíduos do grupo, realizando processos de orientação. Já que no caráter assistencial, o psicopedagogo participa de equipes responsáveis pela elaboração de planos e projetos no contexto teórico/prático das políticas educacionais, fazendo com que os professores, diretores e coordenadores possam repensar o papel da escola frente a sua docência e às necessidades individuais de aprendizagem da criança ou, da própria ensinagem.

O estudo psicopedagógico atinge seus objetivos quando, ampliando a compreensão sobre as características e necessidades de aprendizagem de determinado aluno, abre espaço para que a escola viabilize recursos para atender às necessidades de aprendizagem. Para isso, deve analisar o Projeto Político-Pedagógico, sobretudo quais as suas propostas de ensino e o que é valorizado como aprendizagem. Desta forma,

o fazer psicopedagógico se transforma podendo se tornar uma ferramenta poderosa no auxílio de aprendizagem.

A interação entre o mestre e o estudante é essencial para a aprendizagem, eo mestre consegue essa sintonia levando em consideração o conhecimento das crianças, fruto de seu meio (FREINET, 2002). Muitos dos problemas enfrentados na escola, entre eles a indisciplina e a dislexia, provêm de várias situações socioafetivas não resolvidas no decorrer dos anos. É uma série de sentimentos que vivenciam no meio e que se refletem na aprendizagem, às vezes, positivamente e, às vezes, negativamente.

A dificuldade de aprendizagem é um tema que deve ser estudado, levando-se em conta todas as esferas em que o indivíduo participa (família, escola, sociedade, etc...). Sabe-se que nunca há uma causa única para o fracasso escolar e que também um aluno com dificuldade de aprendizagem não é um aluno que tem deficiência mental ou distúrbios relativos, na verdade, existem aspectos fundamentais que precisam ser trabalhados para obter-se um melhor rendimento em todos os níveis de aprendizagem e conhecimento. Quando falamos de aprendizagem e conhecimento não estamos nos referindo somente a conteúdos disciplinares, mas também a conhecimento e desenvolvimento vital que são tão importantes quanto.

A aprendizagem está diretamente relacionada à conduta. É aprendendo que reformulamos nossa maneira de atuar no mundo e sobre ele (SOARES, 2003). O educador enquanto mediador do processo de ensino-aprendizagem, bem como protagonista na resolução e estudo das dificuldades de aprendizagem, deve obter orientações específicas para que desenvolva um trabalho consciente e que promova o sucesso de todos os envolvidos no processo.

Dizer que a escola não oferece condições satisfatórias para o desenvolvimento de um trabalho que atenda às

necessidades e dificuldades de cada aluno é, com certeza, revelar-se acomodado, pois para que aconteça a superação das dificuldades no ensino é necessário um ingrediente especial que é a condição humana; sendo os subsídios materiais apenas recursos dispensáveis. A escola é sim um espaço privilegiado para o bom desenvolvimento da aprendizagem, pois através dela o aluno pode ter um convívio direto com novas perspectivas de conhecimentos e diferentes contatos com indivíduos ímpares.

Quanto a nós, embora possamos considerar um conjunto de fatores, como o são a motivação e autoestima do aluno e o envolvimento dos pais, entre outros, será a qualidade do ensino ministrado que fará a diferença. A paciência, o apoio e o encorajamento prestado pelo professor serão com certeza os impulsionadores do sucesso escolar do aluno, abrindo-lhe novas perspectivas para o futuro (CORREIA; MARTINS, 2005).

Vivemos num momento em que o acorde para as necessidades do aluno vem à tona. Surge no espaço pedagógico a reflexão de que a escola não pode ser apenas transmissora de conteúdos e conhecimentos, muito mais que isso, a escola tem a tarefa primordial de “reconstruir” o papel e a figura do aluno, deixando o mesmo de ser apenas um receptor, tornando-se criador e protagonista do seu conhecimento. Levar o aluno a pensar e buscar informações para o seu desenvolvimento educacional, cultural e pessoal é uma das tarefas primordiais e básicas da educação.

Para isso, se fazem necessárias medidas urgentes e precisas. As dificuldades de aprendizagem devem ser levadas em conta, não como fracassos, mas como desafios e serem enfrentadas. E, ao se trabalhar essas dificuldades, trabalham-se respectivamente as dificuldades existentes na vida, dando oportunidade ao aluno de ser independente e de reconstruir-se enquanto ser humano e indivíduo.

Segundo Freire (2003), o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente “lido”, interpretado, “escrito” e “reescrito”. Essa leitura do espaço pedagógico pressupõe também uma releitura da questão das dificuldades de aprendizagem. Seguimos com a descrição da metodologia do trabalho.

METODOLOGIA

A socialização das experiências docentes dos alunos cursistas provocara-nos a desenvolver uma nova perspectiva referente à metodologia da disciplina de Psicopedagogia. Para tal, foi proposto à turma o exercício da produção das cartilhas, que contemplaram o projeto chamado “A companheira cartilha”. As análises da produção deste trabalho são objeto dessa escritura qualitativa, descritiva de relato de experiência sustentada no diálogo com a história docente dos cursistas.

Essa proposta também é oriunda de nossa preocupação como educadora e de nossa crença de que cada um constrói seus próprios conhecimentos por meio de estímulos. Por isso, a ideia da cartilha é estimular os cursistas relacionando a experiência da construção com sua prática, tendo o interesse de fazer uma abordagem sobre a atuação e a importância de se trabalhar com a Psicopedagogia dentro da instituição escolar.

A atividade referente à produção da cartilha apresenta como objetivo geral: demonstrar a importância de se desenvolver atividades lúdicas para minimizar as dificuldades de aprendizagem que os alunos apresentam na escola. No que diz respeito aos objetivos específicos: mobilizar os professores cursistas a resgatarem o lúdico em sua prática docente; identificar a necessidade de intervenção ao serem identificados problemas de aprendizagem; estimular o desenvolvimento de um maior número de atividades lúdicas na escola.

A sequência de situações metodológicas para a construção da cartilha foi a seguinte:

1º) O projeto foi apresentado para os alunos cursistas no dia 03.02.15, na oportunidade foram explanados todos os passos a serem contemplados durante a produção da cartilha.

2º) Entre os dias 03.02.15 a 10.02.15, discutimos a proposta e os alunos opinaram sobre a melhor forma de realização do trabalho, desenvolvendo algumas coisas de maneira individual e outras em grupo. 3º) Os alunos cursistas receberam as orientações sobre a maneira

como poderiam confeccionar a cartilha.

4º) Os alunos fizeram o levantamento do tipo de atividades para colocar na cartilha: músicas, poemas, trava-línguas, jogos, parlendas, brincadeiras, histórias infantis, dentre outros.

5º) Cada gênero escolhido pelo aluno seria desenvolvido através da apresentação de propostas que contemplassem atividades desde a Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental. Para cada atividade, havia a obrigatoriedade de descrever os objetivos, procedimentos e série compatível com a mesma. Dessa maneira, ficaria claro para qual dificuldade de aprendizagem determinada atividade seria apontada.

6º) O tempo para a confecção da cartilha iniciou-se em fevereiro, com data prevista para entrega em 09.05.2015.

Acreditamos que esta produção, oportuniza os alunos cursistas a analisarem o porquê do seu aluno não aprender e quais os fatores que levam este aluno a ter dificuldades no processo de aprendizagem, através de uma reflexão psicopedagógica.

Na escola, sempre procuramos justificativa para os fatores que levam o aluno a ter dificuldades: preguiça, lentidão ou apenas falta de atenção ou de interesse são algumas delas que muitas das vezes são usadas pelos educadores como forma de minimizar a responsabilidade, no entanto, essas desculpas

tendem a contribuir para o agravamento dessas dificuldades, deixando o aluno cada vez mais desmotivado a aprender.

Essa necessidade da existência de quem ensina e de quem aprende é fator importantíssimo no processo educacional, pois é através dessa consciência que ambos, educador e aluno, constroem vínculos indispensáveis para a aprendizagem. É inegável que o processo de ensino-aprendizagem é um processo construído sociointeracionalmente, entre ensinante-aprendente, a fim de que todos os componentes possam desfrutar do processo cognitivo, que é o processo de aprendizagem. A seguir, apresentamos, brevemente, a socialização dos espaços em que o psicopedagogo pode atuar e contribuir.

ÁREAS DE ATUAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO

O psicopedagogo pode atuar em diversas áreas, de forma preventiva e terapêutica, para compreender os processos de desenvolvimento e das aprendizagens humanas, recorrendo a várias estratégias, objetivando se ocupar dos problemas que podem surgir.

Numa linha preventiva, o psicopedagogo pode desempenhar uma prática docente, envolvendo a preparação de profissionais da educação ou atuar dentro da própria escola. Na sua função preventiva, cabe ao psicopedagogo detectar possíveis perturbações no processo de aprendizagem; participar da dinâmica das relações da comunidade educativa a fim de favorecer o processo de integração e troca; promover orientações metodológicas de acordo com as características dos indivíduos e grupos; realizar processo de orientação educacional, vocacional e ocupacional, tanto na forma individual quanto em grupo.

Numa linha terapêutica, o psicopedagogo trata das dificuldades de aprendizagem, diagnosticando, desenvolvendo

técnicas remediativas, orientando pais e professores, estabelecendo contato com outros profissionais das áreas psicológica, psicomotora, fonoaudiológica e educacional, pois tais dificuldades são multifatoriais em sua origem e, muitas vezes, no seu tratamento. Esse profissional deve ser um mediador em todo esse processo, indo além da simples junção dos conhecimentos da psicologia e da pedagogia (BOSSA, 1994).

Pensando nestas linhas de atuação é que a proposta da cartilha também esteve ancorada, pois ao produzirem as cartilhas, os alunos cursistas têm a oportunidade de explorar, com as crianças nas escolas, atividades que apresentem-se de forma preventiva ou terapêutica no que se refere às dificuldades de aprendizagem existentes.

Nesse quadro, citemos ainda que o psicopedagogo pode atuar também na área da Saúde, já que o seu saber visa compreender as variadas dimensões da aprendizagem humana. Da mesma forma, pode trabalhar com crianças hospitalizadas e seu processo de aprendizagem em parceria com a equipe multidisciplinar da instituição hospitalar, tais como psicólogos, assistentes sociais, enfermeiros e médicos.

No campo empresarial, o psicopedagogo pode contribuir com as relações, ou seja, com a melhoria da qualidade das relações inter e intrapessoais dos indivíduos que trabalham na empresa.

O psicopedagogo estimula o desenvolvimento de relações interpessoais, o estabelecimento de vínculos, a utilização de métodos de ensino compatíveis com as mais recentes concepções a respeito desse processo. Procura envolver a equipe escolar, ajudando-a a ampliar o olhar em torno do aluno e das circunstâncias de produção do conhecimento, ajudando o aluno a superar os obstáculos que se interpõem ao pleno domínio das ferramentas necessárias à leitura do mundo.

Todos esses apontamentos esclarecem-nos que trabalhar de maneira psicopedagógica, em qualquer área, implica uma ação colaborativa, no sentido de analisar o processo de aprendizagem humana com o intuito de contribuir na intervenção das dificuldades de aprendizagem, facilitando tal processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aprendizagem humana é determinada pela interação entre o indivíduo e o meio, da qual participam os aspectos biológicos, psicológicos e sociais. Dentre os aspectos biológicos, a criança apresenta uma série de características que lhe permite, ou não, o desenvolvimento de conhecimentos. As características psicológicas são consequentes da história individual, de interações com o ambiente e com a família, o que influenciará as experiências futuras, como, por exemplo, o conceito de si próprio, insegurança, interações sociais, etc.

Nesse contexto, é pertinente concluir que é fundamental que a criança seja estimulada em sua criatividade e que seja respondida às suas curiosidades por meio de descobertas concretas, desenvolvendo a sua autoestima, criando em si uma maior segurança e confiança, tão necessárias à vida adulta. É preciso entender que o aprender é um processo contínuo e não cessa quando a criança está em casa e a família também pode e deve contribuir.

Por isso, a ideia de trabalhar com a cartilha é extremamente provocante, pois estimula estes alunos cursistas/ professores/ educadores a pensarem a sala de aula como um espaço que necessita deste “olhar psicopedagógico” para perceber as crianças de uma forma mais sensível, desejando sempre compreender o que está atrapalhando o processo de aprendizado, da mesma forma analisando como a intervenção pode ajudar a amenizar as dificuldades.

As mudanças políticas, sociais e culturais são referenciais para compreender o que acontece nas escolas e no sistema educacional. O professor precisa interpretar e estar inteirado dessas mudanças para poder agir e colaborar, preocupando-se com a necessidade de que as experiências de aprendizagem sejam prazerosas para a criança e, sobretudo, que promovam o desenvolvimento.

Portando, a psicopedagogia pode fazer um trabalho, entre os muitos profissionais, visando à descoberta e ao desenvolvimento das capacidades da criança, bem como pode contribuir para que os alunos sejam capazes de olhar esse mundo em que vivem, de saber interpretá-lo e de nele ter condições de interferir com segurança e competência. Assim, o professor que explora esse “olhar psicopedagógico” contribuirá, significativamente, com o desenvolvimento da criança.

É importantíssimo ressaltarmos toda contribuição da Psicopedagogia, promovendo uma análise mais aprofundada de tudo relativo à aprendizagem, proporcionando uma reestruturação e reinterpretação do verdadeiro fator que leva às dificuldades de aprendizagem, reconhecendo-se que essas dificuldades fazem parte de um sistema biopsicossocial que envolve a criança, a família, a escola e o meio social em que vive.

O papel da Psicopedagogia e seus interesses, enquanto área de conhecimento multidisciplinar almeja compreender como ocorrem os processos de aprendizagem e entender as possíveis dificuldades situadas neste movimento (BEAUCLAIR, 2004).

É louvável dizer que só conseguiremos mediar as dificuldades de aprendizagem, quando lidarmos com nossos alunos de igual para igual; quando fizermos da aprendizagem um processo significativo, no qual o conhecimento a ser aprendido e apreendido faça algum sentido para o aluno, não

somente na sua existência educacional como também na sua vida cotidiana.

Enfim, não devemos tratar as dificuldades de aprendizagem como se fossem problemas insolúveis, mas, antes disso, como desafios que fazem parte do próprio processo da aprendizagem. Também parece ser consensual a necessidade imperiosa de se identificar e prevenir o mais precocemente possível as dificuldades de aprendizagem, de preferência ainda na pré-escola.

Espera-se que os professores cursistas compreendam que levar o lúdico para dinamizar as atividades em sala de aula pode atuar de forma preventiva às prováveis dificuldades de aprendizagem que aparecem no decorrer do período letivo, bem como melhorar contextos que já estão problemáticos, atuando assim de forma terapêutica. Nesse sentido, a proposta da “Companheira Cartilha” adentra esse contexto para contribuir com o processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BEAUCLAIR, João. **O que é a Psicopedagogia?**. Rio de Janeiro, 2004. Disponível em <http://www.psicopedagogia.com.br/entrevistas/entrevista.asp?entrID=98>>. Acesso em 25 abr. 2015.

BOSSA, Nádia. **A Psicopedagogia no Brasil**: contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

CORREIA, L.M.; MARTINS, A.P.; **Dificuldades de Aprendizagem**: Que são? Como entendê-las?. Rio de Janeiro, 2005.

FIRMINO, Fernandes Sisto; BORUCHOVITH, Evely; DIEHL, Tolaine Lucila Fin. **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

FREINET. C. **Uma escola ativa e cooperativa.** São Paulo. 2002. Disponível em <<http://www.novaescola.abril.com.br>>. Acesso em 30 set. 2014

FREIRE. P. **Pedagogia da autonomia.** 27 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

SOARES, Dulce Consuelo R. **Os vínculos como passaporte da aprendizagem:** um encontro D'EUS. Rio de Janeiro, Caravansarai, 2003.

POR UMA ABORDAGEM DISCURSIVA PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS NO PARFOR/UFPI

Maraisa Lopes¹

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Atualmente, vivemos pautados pela naturalização de um mundo letrado. Em meio a essa naturalização, muitos são os discursos disponíveis acerca de estudos e avaliações que se referem aos processos de escrita e leitura dos brasileiros.

Dentre estes discursos, vejo figurar dados como os da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), que, de três em três anos aplica o PISA (sigla em inglês para Programa Internacional de Avaliação de Alunos), com o objetivo de comparar a qualidade da educação

¹ Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora Adjunta da Universidade Federal do Piauí. Endereço eletrônico: maraisa_lopes@uol.com.br.

em diversos países. Nesta avaliação, em 2012, logramos a 55ª posição entre 65 países naquilo que concerne à leitura. Além disso, quando visualizo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), defronto-me com a construção de um imaginário sobre a baixa qualidade de nosso sistema escolar, já que, numa escala de zero a dez, cuja meta seria o índice de seis pontos (resultado obtido pelos países mais bem colocados na análise da OCDE, quando aplicado o cálculo do IDEB), o Brasil atinge 5,2 no Ensino Fundamental I, 4,2 no Ensino Fundamental II e 3,7 no Ensino Médio.

Outro ponto bastante enfatizado e veiculado socialmente é o de que, de acordo com o Censo 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), há uma taxa de 9,6% de analfabetos, entre a população a partir de 15 anos, em terras brasileiras. Para não mencionar os mais de 20% da população brasileira com idade entre 15 e 24 anos que são considerados analfabetos funcionais, com base no Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), pois embora tenham frequentado a escola, saibam ler e escrever, têm dificuldade para compreender textos curtos e localizar informações explícitas.

Apenas estes dados bastariam para tornar a situação brasileira bastante preocupante, mas o fato de que aproximadamente 25% dos professores que trabalham nas escolas de Educação Básica do país não têm diploma de Ensino Superior torna o quadro ainda mais complexo.

Consoante Ciegliński (2012), a maior proporção de profissionais sem formação de nível superior está na Educação Infantil – 43,1% do total. Nos primeiros anos do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), 31,8% não têm diploma universitário, percentual que cai para 15,8% nos anos finais (6º ao 9º ano) e, no Ensino Médio, para 5,9%.

Quando penso estes números na relação direta com as dificuldades enfrentadas pelos brasileiros em seus processos de

ensino- aprendizagem de leitura e escrita, salta aos meus olhos a necessidade de formação dos profissionais que atuam na área, pois a abordagem das questões de língua na escola acaba por influenciar fortemente a relação dos estudantes com este mundo configurado pela letra.

Essa conjuntura, que há anos tem figurado em minhas discussões, por muito tempo, fora sendo significada a partir dos dados apresentados nos mais diversos suportes midiáticos, no entanto, quando de minha entrada no Parfor (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica), como professora formadora, junto à Universidade Federal do Piauí, em 2011, aquilo que até então se configurava por um conhecimento teórico, ganhou corpo, e, me motivara a desenvolver um trabalho que permitisse aos alunos-professores que estavam ali assistindo às minhas aulas um empoderamento no que diz respeito a uma abordagem discursiva das questões ligadas à leitura e à escrita em suas salas de aula.

ALGUMAS PERCEPÇÕES...

Durante os anos transcorridos, tenho observado em diferentes turmas do Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Parfor/UFPI, falas de meus alunos-professores acerca da abordagem que eles têm dado ao ensino de Língua Portuguesa. Quando dessa sondagem, procuro não utilizar-me de conceitos demasiadamente técnicos para que eles possam expressar mais livremente aquilo que executam em sala de aula, sem se preocuparem com questões relacionadas à linguagem científica.

Passados oito semestres, posso afirmar que sempre que uma nova turma chega a uma das disciplinas por mim ministradas (Leitura e Produção de Textos, Alfabetização e Letramento, Linguística e Alfabetização e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa) quando perguntada sobre sua

prática, no que tange ao ensino de Língua Portuguesa, duas abordagens parecem embasar mais fortemente suas ações: a behaviorista, bastante associada ao ensino tradicional de língua, enfocando o estudo de conceitos, terminologias, memorização de regras de acentuação, conjugação verbal, análise sintática e outras noções que remetem diretamente à questão estrutural da língua, e, a construtivista, muito frequente entre aqueles professores que atuam em séries iniciais, por sua relação direta com a fase de alfabetização, segundo a qual as crianças seguiriam uma lógica própria quanto ao aprendizado da língua.

É interessante notar que um terceiro viés passa despercebido por esses alunos-professores: o sociointeracionista discursivo. Em nenhum momento, os alunos apontam para possíveis ações que concebiam a língua discursivamente, em sua dialogicidade.

Percebo que, de certo modo, há uma naturalização das duas primeiras abordagens, que sempre acabam sendo fortemente legitimadas pelo discurso da tradição pedagógica, e, um apagamento dessa terceira maneira de conceber o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Essa situação me inquietara, e, me fizera tentar buscar justificativas para esse posicionamento... não fora preciso muita reflexão para chegar a duas hipóteses, ambas perpassadas pela ausência de formação desses professores para lidar com o ensino de língua: a primeira – que o ensino de base tradicional justifique-se por uma memória daquilo que seja o bom português, o português do dicionário e da gramática que deve ser ensinado na escola; e a segunda – que as formulações construtivistas funcionem dada sua grande circulação no ambiente escolar e sua ligação com um certo teor de novidade, como se estes professores, ao assumirem que realizam um trabalho de base construtivista estivessem se deslocando, deixando para trás antigas práticas que concebiam a língua apenas enquanto estrutura.

Ponderações feitas, cabia-me, como professora formadora, mediar o acesso desses alunos-professores a essa perspectiva de trabalho com a língua vista a partir de uma posição discursiva.

ALGUMAS AÇÕES TEÓRICO-PRÁTICAS...

Turma após turma, disciplina após disciplina, ampliara-se o diálogo sobre o fato de que o ensino de Língua Portuguesa tem se colocado, atualmente, como algo desafiador para os professores no que diz respeito à relevância e ao significado de propostas de atividades para a construção do conhecimento em Língua Materna, tendo em vista as dificuldades apresentadas, pelos alunos, para ler e escrever, para interpretar e produzir textos.

Mas, serão as experiências com as duas turmas para quem ministrei a disciplina de Leitura e Produção de Textos que reproduzirei aqui, principalmente por este ser o primeiro contato formal desses alunos- professores com as discussões sobre o ensino de língua na Universidade. A primeira turma, cujas aulas ocorriam no Campus Ministro Petrônio Portela (Teresina), tinha cerca de 40 alunos, em sua maioria avassaladora, mulheres que, com muita dificuldade, conseguiam dividir-se entre as atividades domésticas e as acadêmicas. A segunda turma, cujas aulas ocorriam no Campus Professora Cinobelina Elvas (Bom Jesus), constituía-se de 15 alunos, homens e mulheres, quase que equitativamente representados, alguns deles professores em localidades bastante afastadas, repletas de fatores adversos.

Tomada pelos enunciados dos próprios alunos-professores quanto à sua dificuldade de compreender os famigerados textos acadêmicos, optei por desenvolver com ambas as turmas uma prática de leitura que englobava trechos dos Parâmetros

Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, pequenos excertos dos textos de Bakhtin, Dolz e Schneuwly e um texto que havia, por mim, sido publicado em 2010, intitulado “Parâmetros Curriculares Nacionais, Gêneros Discursivos e Sequências Didáticas: uma possibilidade de prática didático-pedagógica em Língua Portuguesa”.

Com este arquivo teórico, passamos a ponderar que os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (doravante PCN) apontam para a exigência de níveis de leitura e escrita diferentes e muito superiores aos que satisfizeram as demandas sociais até bem pouco tempo atrás. Para tanto, é necessário viabilizar o acesso do aluno ao universo de gêneros discursivos que circulam socialmente, ensinando-o a produzi-los e interpretá-los, tornando-o capaz de ler autonomamente gêneros, sabendo identificar aqueles que respondem às suas necessidades imediatas e selecionar estratégias para abordá-los.

Por vezes, os alunos-professores demonstraram perceber que os PCN estão alicerçados em concepções diferentes das que povoam a sala de aula de grande parte do país, pois estão fundamentados na concepção de linguagem como forma de interação social, pretendendo levar para o ambiente escolar a dimensão discursiva da linguagem, ou seja, a linguagem produzida nas mais variadas situações de interação.

Era notável o sentimento de estranheza que tomava os alunos-professores quando estes me ouviam dizer que o processo de ensino-aprendizagem das práticas de linguagem deveria se dar pela mediação dos gêneros enquanto instrumentos teóricos e metodológicos.

Foram necessários vários momentos de discussão para que todos pudessem compreender que a língua se constitui nas diversas enunciações que têm lugar nas diferentes situações sociais por meio dos gêneros do discurso. A partir dessa

perspectiva, o texto é tomado, nos PCN, como unidade básica do ensino e os gêneros como seu objeto.

Os PCN remontam, dessa forma, à noção de gênero bakhtiniana, segundo a qual, as mais “variadas esferas de atividade humana” permitem a existência de “tipos relativamente estáveis de enunciados” (cf. BAKHTIN, 1992).

Nesse sentido, os conhecimentos sobre os gêneros estão relacionados às representações sobre o contexto social em que se processa a linguagem. Assim, conhecer um gênero é conhecer suas condições de uso, sua adequação ao contexto. No transcorrer da vida, os diferentes gêneros vão se introduzindo nas experiências de cada indivíduo, de modo que uma pessoa que não tenha qualquer noção de teorias linguísticas seja capaz de identificar – e reproduzir – características de certos gêneros que fazem parte de sua vida cotidiana.

Uma memória que sempre se apresentava na voz dos alunos- professores era a de que à escola cabia o trabalho com os textos canônicos, situação que se tem buscado superar, já que se passa a conceber o ensino de Língua Materna por meio dos gêneros do discurso como fundamentalmente perpassado pela circulação dos discursos das esferas sociais diferentes da escolar.

Enfatizamos que o professor, no trabalho com os gêneros como ferramenta de ensino, pode instaurar, nas aulas de linguagem, espaços em que os discursos circulem e as opiniões possam ser debatidas; espaços em que seja dada voz aos alunos, possibilitando-lhes a leitura dos mais diferentes textos e, também, daquilo que não está escrito explicitamente, mas que se coloca no entremeio dos discursos, em meio à multiplicidade de sentidos que constituem os fatos e as atitudes que fazem parte da vida cotidiana, e, o desenvolvimento, por conseguinte, de sua competência discursiva, que trata-se da capacidade de um enunciador, por meio de sua formação discursiva, produzir

enunciados de acordo com um determinado gênero (LOPES, 2010).

Percebia que ao falar de gênero com meus alunos-professores, muitas eram as dúvidas e faltava-lhes algo mais empírico para que sua aprendizagem realmente passasse a lhes ser significativa. Fora então que reuni uma gama de exemplares de gêneros discursivos e passei a projetá-los para os alunos-professores. Senti que ao reconhecerem gêneros que lhes eram mais familiares, os alunos-professores começaram a vislumbrar uma possibilidade de trabalho em suas salas de aula.

Demos continuidade à discussão tratando da concepção de gêneros do discurso, postulada por Bakhtin (1992), enquanto algo social, que tem sua categoria, ou melhor, seu gênero atribuído com base em sua finalidade social e, que, tal determinação trata-se de uma tentativa de identificar traços geralmente estáveis na composição dos gêneros.

Ressaltamos também, que, de acordo com os postulados de Bakhtin (1992), os gêneros são caracterizados por três elementos: o conteúdo temático – aquilo que pode ser dito por meio de um gênero; a construção composicional – estrutura particular de determinados gêneros; e o estilo – configurações específicas das unidades de linguagem derivadas da posição enunciativa do locutor.

E não nos olvidamos de asseverar que cabe ao professor direcionar as atividades de leitura e produção de textos de maneira que os alunos percebam a utilização de gêneros discursivos em situações de comunicação, atendendo às necessidades de seus usuários. O domínio de habilidades que lhes permitam produzir esses textos precisa ser desenvolvido progressivamente a partir da seleção de gêneros veiculados ao contexto em que os alunos se inserem. E que isso não se trata de minimizar o contato com a diversidade de gêneros existentes, mas tornar possível que os alunos percebam as especificidades

dos textos que já lhes são familiares para que sejam instigados a observar outros gêneros de maneira crítica (LOPES, 2010).

Tendo avançado minimamente em algumas questões teóricas, propus aos alunos-professores, em Teresina, que se separassem em grupos com até 4 participantes, e, em Bom Jesus, que formassem duplas ou trios. Eu havia separado exemplares de dez gêneros: anedota, poema, redação escolar, carta pessoal, email, receita culinária, bula de remédio, bilhete, publicidade (propaganda de cunho comercial) e coluna de horóscopo. Cada agrupamento de alunos-professores recebeu um exemplar de gênero e foi solicitado a pensar sobre as características mais ou menos estáveis nele presentes, bem como na função social desempenhada por ele.

Cada um dos grupos, em ambas as turmas, expusera para os demais colegas as percepções que possuía acerca do gênero com o qual estava trabalhando. Este se constituía como um momento bastante produtivo de nossa ação, pois foi bastante interessante vê-los interferindo e acrescentando ponderações acerca do que estava sendo discutido.

Após esse período de socialização, indaguei-os sobre como eles poderiam trabalhar com aqueles exemplares em sala de aula, e, rapidamente surgiram propostas que tomavam o gênero como pretexto para o ensino de gramática ou como modelo para a simples reprodução.

Mais uma vez, retomamos a discussão de base teórica, para que os alunos-professores pudessem compreender que o trabalho com gêneros discursivos deveria ser proposto a partir de atividades que facilitassem a aprendizagem de forma progressiva, por meio de etapas que dessem conta de abordar as especificidades daquele texto.

Chegamos, dessa maneira, ao ponto de que pesquisas sobre o ensino de língua a partir dos gêneros têm sido desenvolvidas, por Schneuwly e Dolz (2004), na Universidade

de Genebra. E, segundo os autores, os gêneros discursivos constituem-se enquanto uma ferramenta, isto é, enquanto um instrumento que possibilita exercer uma ação linguística sobre a realidade. Ainda com os estudiosos, o uso de uma ferramenta resulta em dois efeitos, por um lado, amplia as capacidades individuais do usuário; por outro, amplia seu conhecimento a respeito do objeto sobre o qual a ferramenta é utilizada.

Assim, no plano da linguagem, o ensino dos diversos gêneros discursivos que socialmente circulam, além de ampliar sobremaneira a competência linguística e discursiva dos alunos, aponta-lhes inúmeras formas de participação social que, como cidadãos, podem exercer pelo uso da linguagem.

Discutimos que o ensino de produção de texto pela perspectiva dos gêneros compreende que o resultado é mais satisfatório quando se coloca o aluno, desde cedo, em contato com uma verdadeira diversidade textual, ou seja, com os diferentes gêneros discursivos. Os gêneros devem ser periodicamente retomados e seu estudo aprofundado e ampliado, de acordo com a série, com o grau de maturidade dos alunos, com suas habilidades linguísticas e com a área temática de seu interesse.

Desse modo, os alunos-professores foram expostos ao fato de que têm o papel explícito de interferir no processo de ensino-aprendizagem viabilizando um trabalho construtivo, organizado em sequências, com atividades e exercícios variados, que contribuam para que os alunos distingam aquilo que eles já sabem daquilo que ainda precisa ser internalizado. Nesse sentido, o ensino organizado por meio de sequências didáticas deve permitir o acesso progressivo e sistemático dos alunos aos instrumentos linguísticos necessários à produção de textos nos diferentes gêneros.

Vencida mais essa etapa construtiva, os grupos se propuseram a tentar olhar para os exemplares que possuíam

e formular uma primeira versão de sequência didática efetivamente viável para o trabalho em sala de aula. Cada grupo optou por pensar esta abordagem para as séries com as quais costumava trabalhar. Para a organização dessa ‘pré’ sequência didática, foram disponibilizadas 4h/aula.

A etapa seguinte fora a da apresentação das propostas. Alguns grupos estavam bastante inseguros, colados nas formulações próprias de alguns materiais didáticos com os quais trabalhavam. Outros, já conseguindo se desprender das amarras do tradicional e ensaiando proposições bastante significativas. Notei que ainda faltava-lhes o tempo necessário para se apropriar melhor daquelas formulações, digerir as teorias e permitir ressoar em suas produções esse olhar discursivo. Propus-lhes, assim, que nosso trabalho final da disciplina, a ser apresentado dali a dois ou três meses, fosse uma sequência didática que abordasse um gênero que eles escolhessem.

Desafio lançado e aceito, deixei-lhes maturar tudo aquilo que havíamos discutido. Quando nos encontramos para a apresentação, recebi os trabalhos escritos, muitos ainda tolhidos pela dificuldade de inserção num mundo outro - o da academia, e, passamos à apresentação oral das propostas.

Em Teresina, muitos grupos tinham decidido filmar e fotografar a operacionalização da sequência didática. Para a minha surpresa, a dificuldade de expressão perceptível no texto escrito não se fizera presente nas demonstrações das aulas. Trabalhos com anedotas, poemas, letras de músicas infantis e receitas culinárias foram apresentados, ao que prontamente os demais respondiam com perguntas e sugestões - fora interessante pensar que embora ainda lhes faltasse a apropriação da representação de suas ações por meio da língua escrita, muitas tinham sido as atividades realmente significativas expostas naquele momento.

Dentre os muitos trabalhos, ressalto dois que me chamaram à atenção por sua especificidade: o de um grupo que selecionou o gênero placas de trânsito e trabalhou-o com alunos da Educação Infantil, tomando o gênero no cerne de sua função social sem ater-se apenas às questões de língua, já que para alunos daquela idade não caberiam discussões de cunho normativo; e, outro, enfocando o gênero fábula, realizado junto à sala de aula regida pela aluna-professora mais idosa da turma, em que, após se discutirem e perceberem as características mais ou menos estáveis de uma fábula, os alunos realizaram, como uma das atividades da sequência, uma releitura da fábula dos três porquinhos.

Em Bom Jesus, a mesma dificuldade de representação escrita das ideias contidas na sequência didática fora percebida. A carência de formação dos alunos-professores demonstrara-se fortemente, mas todos eles, imbuídos da tão esperada oportunidade de formação acadêmica, tentaram apresentar suas propostas. Afora as dificuldades de expressão desses alunos-professores, sacudiu-me de cima a baixo a apresentação de dois grupos: alunos-professores que lecionavam em escolas afastadas da sede, sendo uma delas desprovida de água encanada, energia elétrica e banheiros, isso para não mencionar a ausência de materiais didáticos e acesso às novidades do mundo. Ambos os grupos apresentaram sequências didáticas bastante coerentes e significativas, mas, o que me despertou a atenção, foi notar que eles compreenderam a real importância do trabalho com gêneros, ou ainda, com uma perspectiva discursiva: a interação. Num local em que há uma grande divisão social do conhecimento, em que muitos jamais ocuparam a posição de estudantes, em que a maioria dos moradores não sabe ler nem escrever, por iniciativa própria, os grupos convocaram os familiares dos alunos para a culminância de suas sequências, e, empoderaram sua ação, tornando-a uma

prática significativa não apenas para seus alunos, mas para toda a comunidade escolar.

BREVES APONTAMENTOS...

Com base nestas formulações, acredito que tal proposta de trabalho constitui-se enquanto um elemento significativo e facilitador para a apropriação e constituição do indivíduo como sujeito da linguagem e de sua realidade social.

Ciente de que os brasileiros, de modo geral, têm dificuldades para ler e escrever textos, nossa entrada por este espaço teórico, cria condições para buscarmos uma alternativa mais eficaz e significativa para a produção textual, visto que esse processo pedagógico lhes dá não apenas a oportunidade de conhecer e produzir gêneros correntes na sociedade, como também lhes permite desenvolver a competência linguística e discursiva.

Empoderar nossos alunos do Parfor/UFPI por meio das mais diversas teorias é uma forma de possibilitar que eles atuem socialmente e desenvolvam sua comunidade não apenas no que se refere às práticas pedagógicas realizadas no âmbito escolar formal, como também naquilo que tange às práticas sociais, políticas e econômicas da localidade.

Cabe a nós, professores formadores, estarmos atentos às boas oportunidades de ensino-aprendizagem que surgem no dia-a-dia de nossas práticas, permitirmo-nos a ouvir nossos alunos, aprender com eles e com a realidade que nos cerca. Não podemos jamais perder nosso senso crítico de formação e transformação para que possamos exercitar a docência de modo realmente significativo.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 4.ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais de Língua Portuguesa**. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CIENGLISKI, A. **Um em cada quatro professores da educação básica não tem diploma de ensino superior**. 2012. Disponível em <<http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2012-04-28/um-em-cada-quatro-professores-da-educacao-basica-nao-tem-diploma-de-ensino-superior>> . Acesso em 03.maio.2015, às 19h24min.

KAUFMAN, A. M.; RODRÍGUEZ, M. H. Escola, leitura e produção de textos. Porto Alegre: Artmed, 1995.

LOPES, M. Parâmetros Curriculares Nacionais, Gêneros Discursivos e Sequências Didáticas: uma possibilidade de prática didático-pedagógica em Língua Portuguesa. In: SALES, L. C.; NOGUEIRA, T. de J. A. M.; RAMOS, S. L. de V.. (Org.). **O pensamento pedagógico na contemporaneidade**. 1.ed. Teresina: Edufpi, 2010.

ROJO, R. (org). **A prática de linguagem em sala de aula: Praticando os PCNs**. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004. VYGOTSKY, L. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

REDIMENSIONANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS: UM ESTUDO DESCRITIVO SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE 2ª LICENCIATURA EM LETRAS/PARFOR/UFPI

Darkyana Francisca Ibiapina¹

INTRODUÇÃO

O estágio é um componente curricular obrigatório nos cursos de graduação, que visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho (BRASIL, 2008). Nos cursos de licenciatura, o estágio é o momento em que a docência é exercitada na sala de aula, o que permite ao aluno vivenciar o que é estudado durante o

¹ Mestre em Estudos de Linguagem. Professora do PARFOR/UFPI. Técnica em Assuntos Educacionais da UFPI. Endereço eletrônico: darkybiapina@hotmail.com

curso. Um momento que possibilita associar o conhecimento teórico à prática na sala de aula.

No contexto do PARFOR, atuamos como professora-supervisora de estágio obrigatório II em uma turma de 2ª licenciatura em Letras- Português, o que nos instigou a buscar compreender o Estágio Obrigatório no curso de Letras-Português e como os licenciandos utilizaram esse momento de vivência em sala de aula de Língua Portuguesa para refletir e redimensionar a práxis pedagógica.

Vale ressaltar que estes licenciandos já são professores, portanto, já possuem uma vivência de sala de aula, já experienciaram a docência em outras áreas de ensino e atuam no ensino de Língua Portuguesa sem possuir a habilitação exigida. O diferencial, agora, é que experimentarão o fazer pedagógico no ensino de língua materna, procurando associar as teorias linguísticas às suas práticas em sala de aula. Diante desse cenário, algumas questões vêm nos inquietando como, por exemplo: como se caracteriza o Estágio Obrigatório nestes cursos? Qual o sentido do Estágio Obrigatório nos cursos de 2ª licenciatura em Letras-Português/PARFOR da UFPI? Que concepções eles já construíram sobre o ofício da docência? Que perfil de professor de Língua Portuguesa está sendo formado?

Dessa forma, nosso objetivo consistiu em analisar como o Estágio Obrigatório no curso de 2ª Licenciatura em Letras-Português/PARFOR/ UFPI está contribuindo para redimensionar a prática pedagógica do futuro professor de Língua Portuguesa. No presente estudo, pudemos observar, pelas práticas pedagógicas e pelos relatórios de estágio, que concepção de linguagem esses licenciandos tomam como base para executar seu plano de trabalho.

O ESTÁGIO OBRIGATÓRIO NOS CURSOS DE LICENCIATURA

De acordo com o Parecer 27/2001, o estágio é concebido como o tempo de formação profissional que o licenciando exerce diretamente na escola para o aprendizado do ofício. Tal atividade deve ser acompanhada por um profissional já habilitado para o exercício da docência, como assevera a Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, no Art. 3º, § 1º: “o estágio, como ato educativo escolar supervisionado, deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente”, ou seja, da instituição onde o aluno irá atuar, nesse caso, a escola. O estágio é considerado uma atividade de capacitação em serviço, bem como um momento para se examinar a realização das competências exigidas na prática profissional e exigíveis dos licenciandos, especialmente quanto à regência (BRASIL, 2001).

Conforme institui a Resolução CNE/CP 2, de 19 /02/ 2002, os cursos de licenciatura devem possuir, no mínimo, 2.800 horas. Tempo/ espaço, no qual teoria e prática devem estar articuladas. Destas, 1.800 horas devem ser destinadas aos conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; 400 horas ao estágio supervisionado, a partir da segunda metade do curso; e 400 horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso (BRASIL, 2001). Segundo o Parecer CNE/ CP 27/2001, o estágio deverá ocorrer na escola de Educação Básica, cujo tempo de existência deve possibilitar a vivência das dimensões variadas da profissão docente, devendo ser realizado a partir da segunda metade do curso, “sob a supervisão da escola de formação, preferencialmente na condição de assistente de professores experientes” (BRASIL, 2001).

Segundo Schön (2000), o estágio é um momento de suma importância para uma formação profissional que integra teoria, prática e reflexão, baseado no processo de reflexão-nação. Adotando uma postura reflexiva, o professor consegue encontrar soluções para os problemas vividos no cotidiano da sala de aula, contribuindo de forma significativa para o processo de aprendizagem dos alunos. Contudo, como destacam Carvalho e Costa (2010), este estágio, quando configurado pelo solilóquio em que as reflexões ocorrem, ou seja, quando não há um mediador habilitado para compartilhar os conflitos, deixa de ser espaço produtivo e dialógico de validação de saberes. A discussão sobre a importância de refletir sobre a própria prática vem se tornando cada vez mais recorrente no discurso de autores nacionais e internacionais. Gauthier (1998), por exemplo, enfatiza que é essencial a revelação e a validação dos saberes da experiência docente a fim de que esses saberes não permaneçam circunscritos às práticas individuais dos professores.

Garcia (1987) acrescenta que o professor fundamenta e organiza suas maneiras de ser e de estar na profissão, baseado, inclusive, em suas crenças e concepções a partir de um conhecimento prático. Ou seja, é extremamente importante considerar que as crenças e concepções que estão subjacentes à prática pedagógica do professor precisam ser aliadas ao conhecimento teórico que ele possui e utiliza para direcionar suas ações no espaço da sala de aula.

Considerando que nosso objeto de estudo trata especificamente do exercício direto do ofício na área de Língua Portuguesa, compreendemos a necessidade de elucidar algumas reflexões teóricas sobre ensino de Língua Portuguesa no Brasil, que perpassam pelos cursos de formação de professores.

AS DIFERENTES CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM PRESENTES NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Escrever sobre o ensino da Língua Portuguesa perpassa, indiscutivelmente, pela necessidade de compreender a evolução das diferentes perspectivas do que seja uma língua. Por isso, no decorrer de nossa breve exposição faremos comentários a respeito de como essas concepções de língua e linguagem foram evoluindo.

O ensino de Português passou a integrar os currículos escolares brasileiros somente nas últimas décadas do século XIX. Assim, seguindo a tradição do ensino de Latim, o ensino foi instituído sob a forma das seguintes disciplinas: Gramática, Retórica e Poética (SOARES, 1997). Nessa época, a concepção de linguagem que prevalecia era a que considerava a linguagem como expressão do pensamento, segundo essa concepção, existem regras para a organização lógica do pensamento que se constituem nas normas gramaticais necessárias para uma boa fala e uma boa escrita, tal como afirma Travaglia (2002).

Com relação à formação do professor dessa disciplina, esta teve início apenas nos anos 30 do século XX, quando os estudos e pesquisas sobre o ensino da Língua Portuguesa se instalaram e se desenvolveram nas Faculdades de Filosofia, denominados como a “Didática do Português”, disciplina subordinada à área de conhecimentos “Didática” (SOARES, 1997). Desta forma, ao examinar a produção intelectual sobre o ensino do Português, até os anos 70, a autora encontra as mesmas características da produção na área da Didática, a que se vinculavam os estudos e pesquisas sobre esse ensino. Nesse contexto, encontramos uma perspectiva de estudos linguísticos voltada para a exploração da língua, a qual era concebida como um conjunto de signos, desvinculada de suas condições de uso e centrada na palavra e na frase isoladas.

Somente na segunda metade dos anos 70, os estudos e pesquisas sobre o ensino do Português na escola e, conseqüentemente, a sua produção intelectual tiveram novas perspectivas. Para Soares (1997), o movimento de democratização do acesso à educação que se inicia ainda nos 60, quando o número de alunos praticamente duplicou, no Ensino Primário, e triplicou, no Ensino Secundário, pode ser considerado como um dos fatores que contribuíram para o novo rumo que tomaram esses estudos e pesquisas. No entanto, como explica a autora, a escola se torna inadequada ao novo alunado, pois até então a mesma recebia, quase que exclusivamente, os alunos das camadas privilegiadas da sociedade. Portanto, o ensino de Língua Portuguesa ainda estava direcionado para as camadas socialmente mais privilegiadas.

No final dos anos 70 e início dos anos 80, a produção intelectual sobre o ensino de Português deixa de ser sobre as normas, prescrições, instruções e passa a ser de denúncia sobre a crise e o fracasso. Apesar da Linguística ter sido introduzida nos cursos superiores de Letras ainda nos anos 60, é somente a partir dos anos 80 que os efeitos do ensino e da pesquisa Linguística sobre a Língua Portuguesa começam a ser sentidos no ensino de Português. Nesse momento, a produção intelectual toma novos rumos, pois encontra nas Ciências Linguísticas formas de compreender a crise e o fracasso e passa a propor soluções, repensar sobre o ensino da língua materna e refletir sobre o trabalho realizado em sala de aula.

Nesse enfoque, Geraldi (2002) propõe que a linguagem deve ser vista como uma forma de interação, por possibilitar não apenas uma transmissão de informações, mas por ser um lugar de interação humana, em que os sujeitos compreendem e podem ser compreendidos em suas relações sócio-comunicativas.

Essas reflexões e discussões acerca do ensino de língua materna denunciavam que o ensino de língua estava cristalizado

em práticas repetitivas que tinham como foco o repasse dos conteúdos gramaticais e reivindicavam que era preciso adotar uma concepção que tivesse a linguagem como uma prática social e histórica.

Segundo Antunes (2009), a pesquisa acerca do que se faz nas aulas de línguas, em especial nas aulas de Português, têm demonstrado que até hoje, salvo algumas exceções, prevalece essa concepção simplificada, reduzida e descontextualizada. No dizer da autora:

(...) ainda predomina uma concepção de língua como um sistema abstrato, virtual apenas, despregado dos contextos de uso, sem pés e sem face, sem vida e sem alma, “inodora, insípida, incolor”. Uma língua que, nestes termos, facilmente se esgota em um estudo da morfologia das palavras e da sintaxe das frases. Ou se satisfaz na exploração de nomenclaturas e classificações, com requintes de pormenores, beirando, na maioria das vezes, os dogmatismos infundados das abordagens simplistas. (ANTUNES, 2009, p. 34).

Para a autora, enquanto não se conceber a linguagem como uma atividade dialógica e funcional o seu estudo continuará sendo ineficaz e trazendo pelo menos duas consequências: a aversão dos alunos ao estudo do Português, convencendo-se de que se trata de uma língua difícil e que são incompetentes para aprendê-la; e a preocupação do professor que não consegue obter os resultados esperados apesar de tantos esforços.

O tratamento que é dado ao fenômeno da variação linguística em sala de aula, sobre as diversas maneiras de falar do aluno, também ainda exige muitas reflexões, pois apesar dos estudos que vêm sendo desenvolvidos, não se conferiu a devida atenção à influência da diversidade linguística no processo educacional.

Antunes (2009) observa que a heterogeneidade da língua faz dela um ponto de encontro entre nós e nossos antepassados, ela tem relação direta com a nossa história, pois está dentro de nossa memória coletiva. A autora expõe que nossa língua demonstra de onde viemos, quem somos, ela nos apresenta aos outros, pela forma como falamos, pelos sons, pela entonação pelo jeito. Assim, as variações linguísticas existem porque as línguas são fatos sociais que ocorrem num tempo e num espaço concretos, e possuem funções definidas.

Nesse sentido, a escola precisa abrir espaço ao maior número de manifestações linguísticas, realizadas no maior número de gêneros textuais e de variedades de língua: rurais, urbanas, orais, escritas, formais, informais, cultas, não-cultas etc. (BAGNO, 2002). Isso significa a abertura da escola a todos os gêneros, nos quais a língua pode ser concretizada.

AS CONCEPÇÕES DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PRESENTES NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – PCN

A necessidade de inclusão deste tópico se justifica pela própria funcionalidade que tem este documento para a orientação da prática pedagógica do professor de Língua Portuguesa. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental constituem uma das ações institucionais que vêm sendo implementadas com o objetivo de oferecer aos professores novas concepções teóricas e ajudá-los a tornar a escola mais eficiente, contribuindo, assim, para a atualização profissional e para o planejamento das aulas das diferentes disciplinas do currículo.

Muitos estudos acerca do ensino de Língua Portuguesa, especialmente nas escolas públicas, têm revelado a necessidade de reorientação da prática pedagógica em virtude dos resultados

do insucesso escolar manifestado pelas dificuldades de leitura que provocam certas barreiras na aprendizagem de outras disciplinas, pelas dificuldades de interpretação, da produção escrita dos alunos e das manifestações orais que exigem a utilização de um estilo mais monitorado de linguagem.

Diante deste quadro, muitos estudiosos, dentre eles: Antunes (2003), Batista (1997), Suassuna (1995), Bortoni-Ricardo (2005), têm-se voltado para reflexões que buscam motivar uma transformação dessa prática a partir da compreensão de que o mais importante não é saber analisar uma língua dominando conceitos e classificações e sim dominar suas habilidades de uso em situações concretas de interação, compreender e produzir enunciados orais e escritos (ANTUNES, 2003). Nesse sentido, evidenciamos alguns aspectos teóricos e sociais constantes nos PCN de Língua Portuguesa que envolvem concepção de linguagem e variação linguística e que estão diretamente relacionados à prática pedagógica do professor dessa disciplina.

Os pressupostos contidos nos PCN assinalam que o educando é visto como um ser social e que, precisa, portanto, ser capaz de posicionar-se diante das diferentes situações de interação social, considerando o papel fundamental que tem a linguagem na constituição dos processos de interlocução que o indivíduo vivencia, os quais a escola tem a função de ampliar. Nessa perspectiva, o domínio da língua é considerado uma das condições para a participação do indivíduo na sociedade:

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a responsabilidade de

garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos (BRASIL, p. 23, 1997).

Essa responsabilidade aumenta de acordo com o grau de letramento das comunidades onde vivem os alunos. Assim, o documento coloca para a escola a tarefa de, ao longo do Ensino Fundamental, tornar os alunos capazes de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, assumir a palavra e produzir textos eficazes nas mais variadas situações.

Nesse aspecto, o ensino-aprendizagem da língua deve proporcionar ao aluno autonomia no uso da linguagem sem prendê-lo ao estudo de orações e frases desconexas que não dão conta da realidade da língua. Portanto, o que é preciso é saber usar a língua, dominar suas habilidades em situações concretas de interação (GERALDI, 1985 *apud* SUASSUNA, 1995), isto é, ampliar as formas de interação através da linguagem. Considerando, como afirma Suassuna (1995), “que *inter* supõe social, histórico, dialógico e ação supõe inquietação diante do mundo”.

Partindo dessas concepções, os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa propõem a organização dos conteúdos dessa disciplina em função do eixo USO-REFLEXÃO-USO, o que significa que o ensino de língua deve partir e ter como objetivo a produção e a compreensão dos discursos sejam eles orais ou escritos. Nessa perspectiva, a língua é considerada um sistema de signos histórico e social, através do qual o homem pode reinterpretar o mundo e a realidade. Essa concepção corrobora com a Sociolinguística que considera a variação da língua no tempo e no espaço. “Assim, aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas” (BRASIL, 1997, p. 24).

Assim, percebemos que neste documento também é abordada a necessidade de se considerar a variedade da língua presente na escola:

Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover a sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos de ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações (BRASIL, 1997, p. 23).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais é reconhecida a atual realidade brasileira, em que a profunda estratificação social e a desigual distribuição de renda têm sido consideradas obstáculos para que uma parte da população possa reclamar seus direitos e interesses fundamentais, ou seja, tornem-se verdadeiros cidadãos. E, como afirma Bortoni-Ricardo (2005), a estratificação social é claramente indicada pelo comportamento linguístico, pois os grupos sociais são diferenciados, isto é, reconhecidos pelo uso da língua.

A partir desse enfoque, o documento considera que a escola tem fracassado na missão de desenvolver as habilidades de leitura e escrita, tal dificuldade permanece até os anos finais do Ensino Fundamental, “por não conseguir garantir o uso eficaz da linguagem, condição para que os alunos possam continuar a progredir até, pelo menos, o final da oitava série” (BRASIL, 1997, p.19).

Partiremos dessas reflexões e concepções para realizarmos este estudo, considerando que o nosso objetivo neste trabalho é analisar como o estágio obrigatório no curso de 2ª Licenciatura em Letras-Português/ PARFOR/UFPI está contribuindo para redimensionar a prática pedagógica do futuro professor de Língua Portuguesa.

ANÁLISE E DESCRIÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES CURSISTAS

O nosso objeto de estudo torna evidente seu direcionamento para uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo descritiva. Segundo Bortoni-Ricardo (2008), a pesquisa qualitativa busca entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto. Assim, realizamos um estudo do cotidiano da sala de aula, na qual foi realizada o Estágio Obrigatório dos alunos do curso de 2ª licenciatura em Letras-Português/ PARFOR da Universidade Federal do Piauí (UFPI).

A pesquisa foi realizada em escolas estaduais e municipais, da cidade de Teresina-PI, durante o segundo semestre de 2012. Os sujeitos foram alunas da disciplina de Estágio Obrigatório do curso de 2ª licenciatura em Letras-Português do PARFOR/UFPI.

O instrumento empregado na coleta de dados foi a observação em sala de aula. Nossas notas, portanto, decorrem da análise dos relatórios de estágio e das observações efetuadas ao longo da pesquisa.

Os dados coletados, as análises e interpretação proporcionaram um conhecimento sobre o Estágio Obrigatório no curso de 2ª Licenciatura em Letras-Português/PARFOR e as concepções e articulação dos sujeitos envolvidos neste espaço formativo. Ressaltamos que os sujeitos foram identificados como: PC, para professoras cursistas, pois o grupo pesquisado era formado integralmente por mulheres. Esta nomenclatura será seguida de numeração, que corresponde ao número de ordem destes sujeitos, por exemplo, PC1, PC2.

Os cursos de 2ª Licenciatura da UFPI têm como objetivo qualificar o professor em exercício na Educação Básica pública, há pelo menos 3 (três) anos, em área distinta de sua formação inicial. A carga horária do estágio, nestes cursos, gira em torno

de 210h e tem início no 3º semestre do curso, subdividido em Estágio I (90h), que compreende o planejamento do plano de estágio, bem como algumas reflexões teóricas sobre a prática pedagógica, e Estágio II (120h), que se trata da execução do plano de estágio no Ensino Fundamental e Médio.

Observamos que apesar de se buscar amenizar essa dicotomia teoria e prática ela ainda está intrínseca na própria forma de organização do estágio, ou seja, há um tempo para aprender a teoria e a técnica e há outro momento para aplicá-las, neste caso, no último período do curso. Pesquisas recentes na UFPI têm mostrado que o estágio supervisionado ocorre de maneira mais técnica em sala de aula, com a orientação sobre planejamento e com elaboração de planos de aula (FRANÇA-CARVALHO; ANDRADE E SOUSA, 2012).

Entretanto, observamos que o fato das professoras cursistas já exercerem o magistério e realizarem o estágio junto às turmas para as quais lecionam contribuiu bastante para que se sentissem mais à vontade na sala de aula e demonstrassem maior autonomia ao exercerem a docência em aulas de Língua Portuguesa. Avaliamos, ainda, que as PCs que realizaram o estágio em turmas nas quais não eram titulares demonstraram maior insegurança em relação às outras.

Percebemos também, tanto através da regência das PCs quanto dos objetivos descritos em seus planos de estágios, que elas têm buscado agir em uma perspectiva interacional. Embora ainda demonstrem que é difícil se desprender da visão que privilegia mais os aspectos formais da língua e que considera a sentença como seu elemento máximo. As PCs realizaram aulas bastante diversificadas: expositivas com apresentação de slides, de leitura e interpretação de textos, de produção de textos, de dramatização de histórias lidas etc.

Observamos que aulas de exposição de conteúdos gramaticais são as que menos conseguem prender a atenção

dos alunos, entretanto quando se realiza um trabalho com gêneros textuais diversificados, a participação do grupo nas discussões é bem maior que quando a aula parte do ensino de estruturas gramaticais descontextualizadas. A PC1, em uma de suas aulas, procurou construir com os alunos, através de imagens e letras de músicas, a definição de conotação e denotação, em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental. À medida que apresentava slides com imagens (por exemplo: apresentava uma imagem em que um homem engolia um sapo), perguntava aos alunos o que seria possível acontecer na realidade e o que só seria possível no sentido figurado. Assim, ela procurava fazê-los perceber que algumas construções de nossa língua nos remetem a um sentido que não é o sentido real. Além das imagens, ela utilizou textos musicais para que diferenciassem a conotação e a denotação, possibilitando também aos alunos a compreensão da organização estrutural e do processo de construção da significação.

Ressaltamos que a professora cursista parte do estudo do texto para compreendê-lo e, em função disso, entender como os elementos linguísticos o estruturam. Dessa forma, age em conformidade com os PCN, que postulam que o ensino de língua deve ter por objeto os gêneros textuais e, como unidade, o texto, o qual está organizado “dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam” (PCN, 1998, p. 21). Ou seja, PC1 utiliza o texto como objeto de estudo, e, dessa forma, segundo Antunes (2003), o texto é que vai conduzir a análise linguística e, em função dele, recorre-se às determinações gramaticais, aos sentidos das palavras, ao conhecimento adquirido por nossas experiências.

Algumas cursistas demonstraram especial atenção às atividades que buscam desenvolver a oralidade dos alunos.

A PC3 em algumas de suas aulas de regência no 6º ano do Ensino Fundamental preparou os alunos para apresentarem a dramatização do livro de Pedro Bandeira “O mistério da feiurinha”. Neste trabalho, os alunos exercitaram habilidades orais de uso da língua em situações concretas de interação, assumindo papéis específicos de falantes e ouvintes no processo efetivo de comunicação. A professora conseguiu demonstrar que sua concepção de ensino de língua volta-se tanto para o desenvolvimento da oralidade quanto da escrita, pois ambas possuem uma dimensão interacional. Como destaca Antunes (2003), dentre outras características, a oralidade deve ser orientada para facilitar o convívio social e para desenvolver a habilidade de escutar com atenção e respeito os mais diferentes tipos de interlocutores, competência, que na maioria das vezes não é estimulada na escola.

Entretanto, algumas cursistas apresentaram dificuldades em integrar a turma e fazê-la participar da aula em situações concretas de interação. Em alguns casos, fatores como o elevado número de alunos na sala de aula e a indisciplina colaboraram para que a professora tivesse dificuldade em executar seu planejamento. Em outros, a seleção do material utilizado pela professora cursista não despertou a atenção dos alunos para a realização da atividade proposta. Podemos exemplificar, através da descrição de uma atividade realizada pela PC4, cujo objetivo era desenvolver habilidades de leitura e interpretação de textos em uma turma de 2º ano do Ensino Médio (EJA). A professora já vinha desenvolvendo com a turma um projeto de leitura. No início da aula, ela entregou aos alunos cópias de poemas, em seguida, pediu que fizessem uma leitura silenciosa e, depois, pediu que cada um lesse o poema em voz alta. Comentou com os alunos sobre as características que são comuns nos textos lidos e que podem facilitar a identificação do gênero. Em seguida, pediu que se manifestassem comentando sobre o que

leram, mas apenas dois ou três arriscaram-se a emitir alguma opinião. Ela também procurou instigá-los a descobrir qual dos textos lidos não era do gênero poético.

Compreendemos que o trabalho com o texto prevê a produção de sentidos a partir da realidade dos alunos, ou seja, é importante partir do que é significativo e presente no mundo deles. Neste caso, observamos que alguns poemas lidos pelos alunos estavam relacionados a temáticas infantis, como brincadeiras, cantigas de roda etc., provavelmente tinham sido retirados de livros didáticos de Ensino Fundamental, contrapondo-se à realidade da turma, que por sua vez era formada por alunos de EJA, com faixa etária bastante diversificada. Observamos que quando os textos trabalhados não são atrativos para os alunos a interação em sala de aula é gravemente prejudicada, dificultando a participação efetiva dos mesmos em situações comunicativas e o enriquecimento de suas experiências com a língua. Acreditamos que, além do diálogo estabelecido com o docente-supervisor, é importante que nesse período da formação haja uma mobilização de saberes que resultam das reflexões sobre a prática e das trocas entre pares, como afirma Pimenta (1999). Ou seja, o diálogo desses cursistas com outros professores de Língua Portuguesa e novos estudos sobre as produções teórico-científicas da área poderão contribuir significativamente para a reorientação de suas ações. Rememorando Gauthier (1998), acrescentamos que é fundamental a revelação e a validação dos saberes da experiência docente para que os mesmos não permaneçam circunscritos às práticas individuais dos professores.

Como professor-supervisor do estágio em turmas de licenciatura em Letras-Português do PARFOR/UFPI, destacamos que, paralelamente às aulas descritas aqui, nos reunimos com as professoras cursistas para discutir, refletir e avaliar as atividades realizadas, acrescentando sugestões de leituras que

pudessem reorientar a prática pedagógica das mesmas em busca de um ensino pautado na concepção de que ensinar uma língua é possibilitar aos alunos o domínio de suas habilidades de uso em situações concretas de interação, a compreensão e produção de enunciados orais e escritos (ANTUNES, 2003).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio obrigatório nos cursos de licenciatura é um dos momentos de integração entre a academia, a escola e a comunidade, proporcionando ao licenciando sua inserção no campo de atuação profissional. Momento em que o mesmo percebe ser sujeito ativo no processo educacional e social. No caso específico dos alunos que constituem o público alvo do PARFOR/UFPI – 2ª Licenciatura, e que, por isso mesmo, já exercem o magistério, propicia uma reflexão e um redimensionamento sobre a práxis pedagógica.

Entretanto, observamos que o fato das professoras cursistas já exercerem o magistério e realizarem o estágio junto às turmas para as quais lecionam contribuiu bastante para que se sentissem mais à vontade na sala de aula e demonstrassem maior autonomia ao exercerem a docência em aulas de Língua Portuguesa. Observamos que as PCs que realizaram o estágio em turmas nas quais não eram titulares demonstraram maior insegurança em relação às outras.

Observamos também, tanto através da regência das PCs quanto dos objetivos descritos em seus relatórios de estágios, que elas têm buscado agir em uma perspectiva interacional, embora ainda demonstrem que é difícil se desprender da visão que privilegia mais os aspectos formais da língua e que considera a sentença como seu elemento máximo. As PCs realizaram aulas bastante diversificadas: expositivas com apresentação de slides, de leitura e interpretação de textos, de produção de textos, de dramatização de histórias lidas etc.

Ressaltamos ainda que os futuros formandos do curso de 2ª licenciatura em Letras-Português do PARFOR demonstraram perceber que o ensino-aprendizagem da língua deve proporcionar ao aluno autonomia no uso da linguagem, sem prendê-lo aos estudos de orações e frases desconexas que não dão conta da realidade da língua. Embora, alguns ainda tenham dificuldades para transpor esse conhecimento para sua prática.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003, pp. 103-105.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. **Língua materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola, 2002b, p. 134.

BRASIL. **Presidência da República**. Lei Nº 11.788, 25 de setembro de 2008.

BRASIL/MEC/CNE, Parecer CNE/CP 009/2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**.

BRASIL/MEC/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: Secretaria de Educação fundamental, 1997, pp. 19-41.

BORTONI-RICARDO. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística & Educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, pp. 15, 61.

_____. **O professor pesquisador:** introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p.49.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Aula de português:** discurso e saberes escolares. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CARVALHO, A. D. F; COSTA, T. B. A prática pedagógica do professor alfabetizador: um olhar sobre o estagiário do curso de pedagogia da UFPI. In: **Anais do VX ENDIPE:** Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte- MG, 2010.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

GARCIA, Carlos M. **El pensamiento del professor.** Barcelona: Ediciones CEAC, S. A, 1987.

GERALDI, J. V. **O texto na sala de aula:** leitura e produção. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

LOPES, Iveuta de Abreu. Variação lingüística e ensino de língua portuguesa: alguns pressupostos básicos. In: COSTA, Catarina de Sena S. M. (Org.). **Lingüística e ensino de Língua Portuguesa:** sensibilidade cultural e interação didático-pedagógica. Teresina: EDUFPI, 2000.

MINAYO, Maria C. de S. (Org.). **Pesquisa social.** 17 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores:** identidade e saberes da docência. São Paulo: Cortez, 1999.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SOARES, M. **Letramento:** um tema em três Gêneros. Belo Horizonte: Autêntica 1997.

_____. **Linguagem e escola:** uma perspectiva social. 17 ed. São Paulo: Ática, 2006, p. 49.

SUASSUNA, Lívia. **Ensino de língua portuguesa:** uma abordagem pragmática. Campinas: Papirus, 1995, p. 89, 153.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 17.

NOTAS BIOGRÁFICAS DOS ORGANIZADORES

MARIA DA GLÓRIA DUARTE FERRO

Possui Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia (1990), Especialização em Pedagogia Escolar (1998) e Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Piauí (2001). É professora do Departamento de Fundamentos da Educação do Centro de Ciências da Educação da UFPI, membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicologia da Educação (NEPPED) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial e Inclusiva (NEESPI) do Programa de Pós-Graduação em Educação. É Coordenadora Geral do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) na UFPI e Vice-Presidente do Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais do PARFOR (ForPARFOR). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Psicologia da Educação, atuando principalmente com os seguintes temas: Educação, Desenvolvimento e Aprendizagem; Dificuldades de Aprendizagem / Fracasso Escolar; Psicolinguística, Alfabetização; Linguagem; Leitura e Escrita, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Formação de Professores, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Supervisão Escolar.

JOSÉ RIBAMAR LOPES BATISTA

Possui graduação em Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade Federal do Piauí (1973) e mestrado em Matemática pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1978). Atualmente é professor Assistente da Universidade Federal do Piauí - Campus Ministro Petrônio Portella em Teresina - Pi com lotação no Centro de Educação à Distância - CEAD. Tem experiência na área de Matemática, com ênfase em Cálculo e Matemática Financeira.

PAULA MOLINARI

Cantora, pesquisadora da voz e de seus cruzamentos interdisciplinares, docente na Universidade Federal do Piauí (UFPI/BR), líder do Grupo de Pesquisa Performance e Pedagogia Wolfsohn-Molinari (CNPq). Roy Hart Voice Teacher, pelo Centre Artistique International Roy Hart (França), fundadora do Latin Theatre Internacional Wolfsohn and Hart Voice Work (América Latina) e do Abraxas Voice Institute (EUA).

Ebook disponível em:
<http://leg.ufpi.br/ppged/index/pagina/id/8517>

Trata-se de uma obra feita carinhosamente por várias mãos e mentes, com o objetivo de compartilhar experiências acerca da implantação e operacionalização dos cursos ofertados no PARFOR/UFPI, a partir de olhares de coordenadores, professores formadores e professores estudantes vinculados ao Programa. Nesse sentido, a publicação contempla o perfil e o processo de implantação e operacionalização dos cursos ofertados na UFPI, as estratégias metodológicas adotadas e os projetos decorrentes das reflexões elaboradas ao longo do processo de formação dos professores da educação básica.

Os textos aqui apresentados são recortes de ações exitosas foram realizadas nos cursos do PARFOR/UFPI e poderão ser contempladas nesta e outras publicações futuras da coletânea.

É com esse espírito de reflexão sobre nossas práticas que colocamos esse livro à disposição do leitor, esperando que estas páginas possam conduzi-lo pelo universo da formação de professores aproximando-o, de forma muito particular, dos nossos esforços pela melhoria da educação no Piauí e no Brasil.

ISBN 978-85-5512-378-8



Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica