



Revista
Educação em Questão

v. 49, n. 35, maio /ago. 2014

Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Norte | ISSN 0102-7735

Revista Educação em Questão

Centro de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

ISSN | 0102-7735 | Revista Impressa

ISSN | 1981-1802 | Revista On-line



Natal | RN, v. 49, n. 35, maio/ago. 2014

Revista Educação em Questão

Publicação Quadrimestral do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Reitora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Ângela Maria Paiva Cruz

Diretora do Centro de Educação
Márcia Maria Gurgel Ribeiro

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Alda Maria Duarte Araújo Castro

Comitê Científico

Adair Mendes Nacarato | USF
Ana Chrystina Venâncio Mignot | UERJ
Ana Maria Iorio Dias | UFC
Antônio Gomes Ferreira | Universidade de Coimbra
Carlos Henrique Carvalho | Universidade Federal de
Uberlândia
Dalila Andrade Oliveira | UFMG
Daniel Hugo Suárez | Facultad de Filosofía y Letras |
Universidad de Buenos Aires
Elizeu Clementino de Souza | UNEB
Elsa Lechner | Universidade de Coimbra
João Ferreira de Oliveira | UFG
João Maria Valença de Andrade | UFRN
Lucídio Bianchetti | UFSC
Karl Michael Lorenz | Sacred Heart University | Fairfield |
U.S.A
Maria Arisnete Câmara de Morais | UFRN
Maria Helena Menna Barreto Abrahão | PUCRS
Mariluce Bittar | UCDB
Marly Amarilha | UFRN
Nicholas Davies | UFF
Telma Ferraz Leal | UFPE
Valentín Martínez-Otero Pérez | Univ. Complutense de Madrid
Wagner Rodrigues Valente | UNIFESP

Conselho Editorial

Marta Maria de Araújo | Editora Responsável
Alessandra Cardozo de Freitas | Editora Adjunta
Antônio Cabral Neto
Arnon Alberto Mascarenhas de Andrade
Maria Arisnete Câmara de Morais

Bolsistas

Nilzete Moura Santos
Raíra Mércia da Cunha

Capa

Vicente Vitoriano Marques Carvalho

Revisão de Linguagem

Afonso Henriques da Silva Real Nunes
Magda Silva Neri

Revisão de Normalização

Tércia Maria Souza de Moura Marques

Editoração Eletrônica

Nilzete Moura Santos

Indexadores

EDUBASE | Universidade Estadual de Campinas
Diadorim – Diretório de Informações da Política Editorial das
Revistas Científicas Brasileiras
GeoDados | Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación
Educativa | IRESIE | México | D.F.
Sistema Regional de Información en Línea para Revistas
Científicas da América Latina, el Caribe, España y Portugal
| LATINDEX
Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades
| CLASE
Sumários.org | Sumários de Revistas Brasileiras

Política Editorial

A Revista Educação em Questão é um periódico quadrimestral do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Publica artigos inéditos de Educação resultantes de pesquisa científica, além de resenhas de livros e documentos históricos.

Divisão de Serviços Técnicos
Catalogação da Publicação na Fonte | UFRN
Biblioteca Setorial | CCSA

Revista Educação em Questão, v. 1, n. 1 (jan./jun. 1987) – Natal,
RN: EDUFRN – Editora da UFRN, 1987.

Descrição baseada em: v. 49, n. 35 (maio/ago. 2014).
Periodicidade quadrimestral

ISSN | 0102-7735 | Revista Impressa

ISSN | 1981-1802 | Revista On-line

1. Educação – Periódico. I. Departamento de Educação. II. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. IV. Título.

RN|BS|CE

CDD 370
CDU 37 [05]

Revista Educação em Questão

Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Campus Universitário | Lagoa Nova | Natal | RN
CEP | 59072-970
Fone | Fax | 084 | 3342-2270
E-mail | eduquestao@ce.ufrn.br
Site | www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br
Portal | <http://www.periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao>



Sumário

Editorial	9
Artigos	
<i>Metáforas da educação superior: tipologias além do sentido comum</i> José Beltrán Llavador	10
<i>Ser professor não é fácil</i> Jorge Correia Jesuino	29
<i>Currículo prescrito e currículo modelado: uma discussão sobre teoria e prática?</i> Heloisa Salles Gentil Claudete Inês Sroczynski	49
<i>A didática nos processos escolares inclusivos: entrelaces da memória e do momento pedagógica</i> Clarissa Haas Mauren Tezzari	75
<i>Práticas de ensino de leitura e escrita no Programa Alfa e Beto: entre estratégias e táticas</i> Alexsandro da Silva	99
<i>A escrita de (futuros) professores de matemática na resolução de um problema sobre o volume do cilindro</i> Manoel dos Santos Costa Norma Suely Gomes Allevato	127
<i>Funções enunciativas do discurso sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Curso de Pedagogia da UFPB</i> Marcos Angelus Miranda de Alcantara Erenildo João Carlos	153
<i>Um sentido para as aparências: cenas e máscaras do/no cotidiano formativo</i> Clívio Pimentel Júnior Maria Inez da Silva de Souza Carvalho	180
<i>Instituições de acolhimento e seu potencial educativo</i> Aline Andrioli Suzane Schmidlin Löhr	203



Documento

Lei nº 471, de 3 de dezembro de 1919 228

Resenha

Ensino de sociologia: múltiplos olhares de um "campo de pensamento" em construção 230
Valci Melo

Normas gerais de publicação na Revista Educação em Questão 235



Summary

Editorial	9
Articles	
<i>Metaphor of higher education: topologies beyond common sense</i> José Beltrán Llavador	10
<i>Not easy to be teacher</i> Jorge Correia Jesuino	29
<i>Prescribed curriculum and modeled curriculum: a discussion of theory and practice?</i> Heloisa Salles Gentil Claudete Inês Sroczynski	49
<i>Didactics in inclusive scholar processes: relationships of memory and of pedagogical moments</i> Clarissa Haas Mauren Tezzari	75
<i>Practices of teaching reading and writing in the Alfa and Beto Program: between strategies and tactics</i> Alexsandro da Silva	99
<i>The writing of (future) mathematics teachers through the resolution of a problem involving cylinder volume</i> Manoel dos Santos Costa Norma Suely Gomes Allevato	127
<i>Enunciative functions of the discourse on Youth and Adult Education (YAE) in UFPB's Pedagogy Course</i> Marcos Angelus Miranda de Alcantara Erenildo João Carlos	153
<i>A meaning for appearances: scenes and masks in formative daily life</i> Clívio Pimentel Júnior Maria Inez da Silva de Souza Carvalho	180
<i>Host institutions and their educational potential</i> Aline Andrioli Suzane Schmidlin Löhr	203



Document

Law n° 471, of december 3th, 1919 228

Essay

Teaching sociology: multiple perspectives of a " field of thought " in construction 230
Valci Melo

General rules for publications in the Revista Educação em Questão normas 235



Sumario

Editorial	9
Artículos	
<i>Metáforas de la educación superior: topologías más allá del sentido común</i> José Beltrán Llavado	10
<i>No es fácil ser profesor</i> Jorge Correia Jesuino	29
<i>Currículo prescripto y currículo moldeado: una discusión sobre la teoría y la práctica?</i> Heloisa Salles Gentil Claudete Inês Sroczynski	49
<i>La didáctica en los procesos escolares inclusivos: entrelazamiento de la memoria y del momento pedagógico</i> Clarissa Haas Mauren Tezzari	75
<i>Prácticas de enseñanza de lectura y escritura en el Programa Alfa y Beto: entre estrategias y tácticas</i> Alexsandro da Silva	99
<i>La escripta de (futuros) professors de matemática en la resolución de um problema sobre el volume del cilindro</i> Manoel dos Santos Costa Norma Suely Gomes Allevato	127
<i>Funciones enunciativas del discurso sobre la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) en el Curso de Pedagogía de la UFPB</i> Marcos Angelus Miranda de Alcantara Erenildo João Carlos	153
<i>Un sentido de las apariencias: las escenas y los tonos de formación en diario</i> Clívio Pimentel Júnior Maria Inez da Silva de Souza Carvalho	180
<i>Las instituciones de acogida y su potencial educativo</i> Aline Andrioli Suzane Schmidlin Löhr	203



Documento

Ley n° 471, de 03 de diciembre 1919 228

Reseña

La enseñanza de la Sociología: múltiples puntos de vista de un "campo de pensamiento" en construcción 230
Valci Melo

Normas generales para la publicación en los números de la Revista Educação em Questão 235



Editorial

Editorial

Leituras sem imagens foi o tema do 19º Congresso de Leitura do Brasil (19º COLE), realizado na Universidade de Campinas (São Paulo), no período de 22 a 25 de julho de 2014. O 19º COLE refletiu as singularidades da leitura, que têm, nas margens da escrita, significações plurais e, na ausência das margens, os vazios constitutivos do ato de ler, trazendo à leitura a imaginação, às margens das reticências e dos devires que toda leitura deseja, como afirmou Antonio Carlos Amorim, na conferência de abertura desse Congresso.

Para Antonio Carlos Amorim, “*Sem margens* é muito mais a afirmação de um sentido do que a sua ausência”. Isso pode marcar a relação plural do leitor com a leitura, no propósito de pensá-la de forma ampliada. Relação plural que busca desvelar o visível e o invisível; a palavra expressa e o silêncio das palavras; o limite e a liberdade além dos traços, pontos e sinais que delimitam a cartografia do que é lido. É esse movimento com/sem margens, que revela as singularidades do leitor contemporâneo, que o 19º COLE promoveu em 5 conferências, 21 mesas-redondas, 281 sessões de comunicação com apresentação de 833 trabalhos e feira cultural e literária. Um Congresso sem margens, pensado e realizado para quase 2000 participantes que acolheram o convite para discutir sobre a leitura em sua dimensão plural, agregativa e extensiva.

Esse esforço de margear o 19º COLE que se proponha desde o início, a romper com o que limita, cerceia, controla, conduza leitura e os leitores; deve ser entendido como um convite para intensificar e continuar a discussão sobre a leitura, prosseguindo com a palavra em “terceiras margens”, com João Guimarães Rosa, ou deixando-as se encharcarem de água, “crescendo de em par”, com Manuel de Barros.

Assim, as lembranças do COLE somam-se com as lembranças das práticas, nos assumimos como desejanter de gritos, escutas e ações de promoção da leitura na cidade, no Estado, no país. Ações de promoção com direção, mas sem margens que restrinjam o *amanhecer das palavras* na voz e no corpo de leitores.

Alessandra Cardozo de Freitas

Editora Adjunto da Revista Educação em Questão

Metáforas de la educación superior: topologías más allá del sentido común¹

José Beltrán Llavador
Universidad de Valencia

Resumo

As reflexões aqui apresentadas dão continuidade a um trabalho, ainda em andamento, que faz parte de pesquisa realizada pelo autor sobre as políticas educacionais no ensino superior. Desta vez, o foco é sobre o papel das metáforas como recursos expressivos que ajudam a explicar a produção e reprodução de representações sociais sobre a universidade. Ao mesmo tempo, as metáforas são poderosos veículos que podem nos situar em espaços familiares e lugares comuns, ou situar-nos para além do senso comum, buscando topoi (topologias) alternativas necessárias para redefinir a relação entre universidade e sociedade em um contexto de profunda e intensa mudança social.

10 Palavras chave: Metáforas. Representações sociais. Educação superior.

Metaphor of higher education: topologies beyond common sense

Abstract

The reflections presented in this contribution are part of a work in progress conducted by the author on educational policies in higher education. This time the focus is on the role of metaphors as expressive resources that helps to explain the production and reproduction of social representations about university. At the same time, metaphors are powerful vehicles that can either place someone in familiar spaces and common places, or move beyond common sense, trying to build alternatives topoi (topologies) needed to redefine the relationship between university and society in the context of deep and intense social changing.

Keywords: Metaphors. Social representations. Higher education.



Metáforas da educação superior: tipologias além do sentido comum

Resumen

Las reflexiones que se presentan en esta contribución prosiguen un trabajo en curso en el marco de la investigación llevada a cabo por el autor sobre políticas educativas en educación superior. En esta ocasión la atención se centra en el papel de las metáforas como recursos expresivos que ayudan a explicar la producción y reproducción de representaciones sociales en torno a la universidad. Al mismo tiempo, las metáforas constituyen vehículos poderosos que pueden o bien emplazarnos en espacios conocidos y lugares comunes, o bien desplazarnos más allá del sentido común, procurando topoi (topologías) alternativos necesarios para redefinir las relaciones entre universidad y sociedad en un contexto de profundos e intensos cambios sociales.

Palabras clave: Metáforas. Representaciones sociales. Educación superior.

Introdução

Durante el curso 2011-2012 tuve ocasión de llevar a cabo una tarea de reflexión académica con los estudiantes de la Facultad de Magisterio de la Universidad de Valencia, en el marco de la asignatura de Sociología de la Educación, que ponía el foco de atención en la situación de grave crisis económica y social que afecta a nuestro país desde 2010, y en sus efectos más directos sobre el sistema educativo y sobre la Educación Superior. Durante todo el curso académico pudimos seguir y analizar las noticias, informaciones, documentos, debates y acciones generados en torno a los recortes y a las medidas legislativas aplicados a la esfera educativa. Nuestro análisis se sirvió de diferentes procedimientos metodológicos (análisis de fragmentos discursivos, de noticias de prensa, radio y televisión, de comunicaciones de redes sociales, lectura de artículos y de capítulos de libros) y uno de ellos se centró en la interpretación o “traducción” gráfica e icónica – esto es, en la representación metafórica visual –, de la universidad, como se explicará hacia el final de estas páginas. Esta explicación será el ejemplo empírico, o la aplicación a un caso concreto, de las metáforas referidas a la educación superior. Pero para llegar a ese caso, me centraré antes en las relaciones entre sentido común y sociología

espontánea, así como en la consideración de las representaciones como elaboración de conocimiento socialmente mediado.

Lo que haré a continuación será abordar el papel de las metáforas como vehículos de conocimiento, que partiendo del sentido común (esto es, de la experiencia de una realidad mediada por los lugares comunes) van más allá del mismo, y sirven para desplazar nuestros marcos de sentido, para salir del imaginario dominante, generando otros espacios alternativos.

Sentido común y sociología espontánea

Uno de los supuestos de las representaciones sociales es el de la necesidad de subrayar las relaciones entre *texto* y *contexto*, entre sentido común y construcción de la realidad. Con este supuesto se quiere señalar que la reflexión sociológica, y la producción intelectual que plasma esta reflexión, no tiene sentido si no se realiza a partir de fenómenos sociales y en torno a estos fenómenos. La vinculación entre texto y contexto se puede expresar también como la relación dialéctica, recíproca y continua entre *palabras* y *mundo*. En ese sentido, las representaciones sociales se pueden entender en cierto modo como una lectura de la realidad social, esto es, como un intento de establecer puentes por parte de los sujetos entre el texto, el discurso, la palabra, y un mundo que es específicamente humano, social, precisamente a través del lenguaje.

Esta tarea incesante de aproximación a la realidad social, de hacerla inteligible, de presentarla o representarla, se realiza a través de una interpe-lación constante, planteando continuos interrogantes cuyas respuestas tendrán que someterse a nuevos cuestionamientos. Los sujetos trabajan, así, de manera crítica, es decir, poniendo en crisis y en tela de juicio las creencias erróneas, las opiniones planas, o las explicaciones espúreas acerca de la realidad social. Pero esa tarea de *deconstrucción*, de revisión continua de las asunciones acerca de nuestro mundo social, buena parte de las cuales forman parte del sentido común, no sería totalmente crítica si no fuera acompañada de una labor simultánea de *reconstrucción*, esto es, de reelaboración de nuestros puntos de vista.

Cotidianamente los sujetos elaboran – sin saberlo, de manera inconsciente – una sociología espontánea a partir de su conocimiento y experiencia del mundo, de sus formas de vida y de su modo de representar el mundo



social, otorgándole identidad. Identidad que viene dada por la "idea" (mapa, imagen, representación) que cada uno se hace de sí mismo y de su propio mundo. De este modo, la sociología no sólo proporciona información sino que nos ofrece una manera de mirar al mundo y a nuestro lugar en él. Es frecuente que intentemos explicar lo que nos sucede examinando los motivos de las personas implicadas. La sociología nos insta a mirar aquellos patrones o modelos de comportamiento de la gente y los cambios de estos patrones a través del tiempo, de las culturas y de los colectivos sociales. Así, los sociólogos no preguntan acerca de los motivos individuales para usar las tecnologías de la información, sino que interrogan acerca de las condiciones sociales relacionadas con el uso cada vez más extenso de estas tecnologías en determinadas capas de la población y los cambios que están generando en el acceso y distribución del conocimiento, en la economía, en el ámbito de la política, etc. Precisamente este enfoque interrelacional es el que apela a lo que Wright Mills llamó *imaginación sociológica*. Por imaginación sociológica se entiende la observación de nuestras experiencias mediadas (esto es, no directamente presentadas, sino codificadas o re-presentadas) por el mundo social. También significa prestar atención a los patrones sociales más amplios que no se evidencian sólo a través de la experiencia personal; por expresarlo gráficamente, se trata de tener la visión del puzzle completo, y no de algunas de sus piezas. La imaginación sociológica constituye, además, una herramienta crítica puesto que contribuye a *dotar de sentido* tanto a las propias experiencias como a los asuntos públicos. Precisamente, el modo de existencia, el tipo de ser resultante de la aparición del mundo humano, es el del sentido, alrededor del cual gravita todo lo demás. Cuando hablamos de sentido lo hacemos de un modo no meramente figurativo o retórico, sino material.

A la sociología le interesa comprender los mecanismos de constitución del *sentido común*, es decir, cómo se construye y se reconstruye socialmente el sentido común. Por otra parte, y complementariamente, a la sociología le interesa desvelar aquellos supuestos del sentido común que cristalizan en la naturalización de determinados fenómenos sociales, es decir, en la identificación de lo normal con lo natural y en la suplantación, por consiguiente, de la comprensión social por la explicación natural (BOURDIEU, 2011).

La sociología tiene que reconocer los límites del sentido común cuando éste cristaliza en una tupida red de opiniones naturalistas con la que pretendemos categorizar los fenómenos sociales. El sentido común, instrumento con

el que nos manejamos cotidianamente, resulta funcional y fundamental para comunicarnos con nuestros semejantes, para opinar y para recorrer el camino que va de lo conocido a lo conocido. "El sentido común es nuestro reservorio de contexto disponible de manera espontánea" afirman Wagner y Hayes (2011, p. 19). Pero hay otra dimensión del sentido común que nos confina a una suerte de inmutable fatalismo, a un fatalismo programado, a una estrategia organizada según la cual se nos quiere hacer creer que las cosas son como son irremediamente. Ante esa lógica dominante, es necesario poner todo nuestro empeño si no nos conformamos con ser meros espectadores pasivos en el escenario social.

En *El oficio del sociólogo*, obra que publica en 1968 junto con Jean-Claude Chamboredon y Jean-Claude Passeron, resalta la idea central de "ruptura epistemológica", esto es, de ruptura entre conocimiento científico de los sociólogos y sociología espontánea de los agentes sociales (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 1976). Entre el uno y la otra, *episteme* y *doxa*, media el abismo de las ideas preconcebidas o de los prejuicios – juicios previos – que sugería Durkheim en *Las reglas del método sociológico*, esto es, la necesidad de discriminar el conocimiento fundamentado del mero sentido común.

14

Representación social como conocimiento socialmente mediado

La ruptura epistemológica presenta al mismo tiempo una alternativa epistemológica que pretende superar la reificación de sujeto y objeto, su sustantivización, mostrando que la producción del mundo social tiene lugar como un juego de relaciones entre el *habitus* y el campo, o lo que es lo mismo, como un doble momento de interiorización de lo exterior (*habitus*) y de exteriorización de lo interior (*campo*). Mediante el *habitus*, las estructuras sociales se graban en nuestra mente, de manera que cada individuo muestra una serie de disposiciones o tendencias a pensar, actuar, sentir, dependiendo de las condiciones objetivas y de las determinaciones sociales de su existencia. Mediante el *campo*, las instituciones sociales dejan de ser cosas o sustancias, y se conciben como una constelación de relaciones sociales entre agentes individuales y colectivos. Por eso los seres humanos, en tanto que sujetos sociales, somos seres instituyentes, por utilizar la acepción de Castoriadis. El ser humano es



producto toda vez que productor de instituciones. Así, por ejemplo, “[...] es el tiempo el que debe instituirse [...] a fin de que el representar social sea posible, el tiempo en y por el cual este representar existe y al que este representar da existencia [...]”, sostiene Castoriadis (1975, p. 81).

Cada campo, además, se caracteriza por manifestarse como *campo de fuerzas* y como *campo de luchas*, el terreno en el que se dirimen la relación y correlación de competencia entre los agentes. Cada campo procura capitalizar sus propios recursos, atendiendo a una multiplicidad de capitales (económico, cultural, político...). El espacio social, según esta concepción, no tiene sólo una representación unidimensional, sino pluridimensional. No rige sólo el capital económico sobre la esfera de lo social, sino que hay una pluralidad de capitalizaciones, que determinan relaciones desiguales y asimetrías de poder entre individuos y entre grupos.

Ahora bien, la realidad social no se explica sólo a partir de relaciones de fuerza, sino también a partir de relaciones de significado, a partir de relaciones simbólicas. (Piénsese en la noción de *violencia simbólica*, que forma parte de la reflexión de Bourdieu en el marco de su teoría de la reproducción).

La reflexión sobre la dimensión simbólica se complementa en Pierre Bourdieu con una teoría de la acción, que pretende dar primacía al punto de vista práctico del sujeto que actúa frente a los enfoques intelectualistas habituales, que reducen la acción al punto de vista intelectual del que la observa. De esta manera, Bourdieu opone una relación práctica con la práctica a la relación teórica e intelectual con la acción que se atribuye de manera espúrea al agente. Para Bourdieu, el mundo impone su presencia y nosotros formamos parte de esa presencia, sin que ésta se despliegue como un espectáculo del que somos espectadores, hasta el punto de que en muchas ocasiones vamos de la práctica a la práctica sin pasar necesariamente por el discurso y por la conciencia.

Si bien la propuesta de Bourdieu destaca por ser una de las pocas que se interesan por la lógica práctica, la crítica advierte que puede caer en cierta unilateralidad. Si, efectivamente, la crítica se ejerce en los modelos del actor reflexivo, se podría acabar tomando a los agentes sociales por “idiotas culturales”, en términos de Harold Garfinkel, debido a una excesiva dicotomización entre la acción reflexiva y la acción práctica. No se tendría en cuenta, así, el papel que juega la reflexividad pragmática (la reflexión sobre y desde

aquello que se hace) en la sociología de la acción. Reflexividad que, por otra parte, adquiere para Bourdieu una gran importancia en su perspectiva sobre la actividad y oficio que le son propios al sociólogo.

En *El oficio de sociólogo* nos advierte acerca de la necesidad de ejercer una continua "vigilancia epistemológica" que, evitando toda tentación de convertir criterios metodológicos en recetas de cocina científica, ejerza un movimiento de reflexividad, por la que el sociólogo vuelve a repensar continuamente su propia actividad. Para Bourdieu (1976, p. 16-17), el oficio de sociólogo forma parte de un *habitus* que, "[...] en tanto que sistema de esquemas más o menos dominados y más o menos transponibles, no es sino la interiorización de los principios de la teoría del conocimiento sociológico." Precisamente por este movimiento de reflexividad (volviendo a sí mismo y a su actividad) es como el sociólogo puede evitar los errores propios del intelectualismo, es decir, tomar su propia relación intelectual con el objeto de análisis por la relación del agente con su acción. Así, la capacidad del sociólogo de tener en cuenta su relación con su objeto constituye uno de los medios de mejorar la calidad científica de su trabajo. De ahí el interés de lo que Bourdieu denomina una "objetivación participante", pues la objetivación (en tanto que conocimiento científico) de la relación subjetiva del sociólogo con su objeto (su participación en el objeto que analiza) forma parte de los requisitos para que su análisis sea científico. De manera que, desde esta sociología reflexiva, que lo es crítica al mismo tiempo (por poner en crisis los supuestos del sentido común desde la vigilancia epistemológica), se hace una tarea de auto-socio-análisis, en la medida en que examina su relación con el objeto, que puede estar vinculado a su lugar en el campo intelectual, a su propia trayectoria social, etc. La propia ciencia social es, así, objeto de representación social, combinando objetivación y participación.

Ejercer la vigilancia epistemológica encierra una exigencia: la exigencia de vigilar, de prestar atención, de mirar, de reflejar (reflexionar, pensar) y traer a presencia una realidad que es social esto es, la exigencia de re-presentar la realidad social. Hay un viejo aforismo que dice: *primum videre, deinde philosophari* (primero ver, después filosofar). Primero miramos la realidad mediada socialmente, después pensamos e interpretamos – traducimos, resignificamos – la realidad.

En la Gestalt se dice: no vemos, sino que vemos como; es decir, vemos con lo que Herbert Read denominó "imágenes eidéticas". "El arte mismo



–señala– es una actividad metafórica, que encuentra (más que busca) símbolos nuevos para significar nuevas áreas, nuevas formas de la sensibilidad” (READ, 1985, p. 160). De modo que el lenguaje y las imágenes son también performativas, esto es, decir y ver son prácticas sociales con efectos materiales: hacemos cosas con palabras y también con imágenes, como nos muestra, entre otras, la narración fílmica, el arte del cine (BELTRÁN, 2006).

Una vez centrada – señala L. M. Santos – la mirada ha de abrirse de manera progresiva a los elementos que estén insinuados en lo que la mirada descubra. Lo primero que estará insinuado será un hombre real, que es el soporte de la acción y que nosotros vamos a llamar el actor. No pretendemos, sin embargo, que el actor y sus cualidades sean la explicación de todo cuanto ocurre, pues tal vez haya que explicarle antes a él, pero sostenemos que siempre está presente. No se le puede borrar del cuadro. Tal es la posición de Marx y de Max Weber, que parten de la presencia indispensable de un sujeto. No es la postura de los estructuralistas, que pretenden construir una sociología sin hombre. Pero quede claro que el actor aquí es el lugar de la mirada, no el *deus ex machina* que todo lo explica. Después, la mirada sociológica descubre que lo mirado está dentro de una trama, de un contexto [...]. Por último, la trama se desarrollará en un lugar, en un espacio, en lo que denominaremos con la palabra griega *topos* (MARTÍNSANTOS, 1988, p. 14-15).

17

Esa misma palabra que da lugar al espacio de la *utopía* en su sentido más literal: “*u-topos*”, “no lugares”, o lo que es lo mismo, espacios por recrear, territorios por descubrir, ámbitos sobre los que dirigir la mirada.

Las metáforas acompañan al mundo²

Por la palabra se hizo el mundo (BLUMENBERG, 2001). Nuestro mundo está informado por el lenguaje. Nuestra mirada está informada por el lenguaje. “El lenguaje acompaña al mundo [...]”, decía Wittgenstein (1929, p. 50). Pero el lenguaje no es una mera copia del mundo, sino una expresión del mundo: no es el reflejo literal de la realidad, sino su representación simbólica, codificada. Por eso, el lenguaje se sirve de las metáforas.

Las metáforas son herramientas del lenguaje. Nos enfrentamos a lo desconocido haciendo asociaciones con aquello que conocemos. Comparamos

sucesos, conceptos o significados y los relacionamos con nuestros esquemas de significado. El lenguaje no es inocente ni neutral, de manera que conviene preguntarse bajo qué condiciones es válido o verosímil el uso de determinadas ideas o expresiones. Así, por ejemplo, podemos preguntarnos bajo qué condiciones se pronuncia el término “calidad” o “excelencia” en las agendas educativas hegemónicas.

La esfera educativa – cuyo origen histórico más reciente se remonta al Siglo de las Luces (otra magnífica y potente metáfora) – proporciona un espacio especialmente fecundo para generar metáforas con una gran potencia semántica. Con frecuencia se ha comparado a las instituciones de enseñanza con factorías o industrias (recuérdese el conocido y triste tópico de “la Universidad como fábrica de parados”), con prisiones (recuérdese el modelo panóptico de Foucault en *Vigilar y castigar*), con laboratorios (así la escuela “laboratorio” de John Dewey en Chicago) o con la misma vida (“la escuela de la vida”). Nuestras explicaciones siempre son metafóricas: armamos y desarmamos el mundo con metáforas. Y con ellas, nos enfrentamos a lo desconocido haciendo asociaciones con lo que conocemos. Cuando nos referimos a procesos de innovación educativa no estamos sino apelando a una expresión que sugiere nuevas metáforas del cambio social. Cambio que en este caso viene marcado, a su vez, por el signo de la globalización. Aquí podríamos parafrasear la pregunta que el cartero, en la novela de Antonio Skármeta, formula al poeta Pablo Neruda: “Usted cree que el mundo es la metáfora de algo?”

Efectivamente, el significado que atribuimos a alguna cosa, que descubrimos o que construimos es, más que un hecho psicológico, una cuestión lingüística. Para entender el significado de una idea, de una frase o de una explicación, es necesario entender bajo qué condiciones es cierta o válida. En una conversación cotidiana no es frecuente que nos preguntemos acerca de la veracidad de lo que se dice o de lo que se escribe, entre otras cosas porque la finalidad o la orientación de una conversación o diálogo de la vida cotidiana no es didáctica. Ahora bien, imaginemos una aseveración que pertenece al conocimiento instrumental (saber hacer), por ejemplo, una explicación dedicada al manejo de una herramienta técnica en el terreno de la ofimática o de la electrotecnia. En este caso las condiciones bajo las cuales una idea expresada es cierta se pueden determinar por una prueba empírica. En cambio, cuando lo que se afirma pertenece al conocimiento expresivo (hacer saber: enseñar y aprender a entender aquello que se está comunicando), las



condiciones bajo las cuales la aserción es válida se establece o bien a través del contraste con otros sujetos que están informados, o apelando a criterios o fuentes de autoridad, o evaluando (emitiendo juicios de valor acerca de) y cuestionando el contenido de la misma. Así, por ejemplo, puedo preguntarme bajo qué condiciones es cierta la defensa cada vez más extendida de la idea de "desarrollo sostenible" por países que sistemáticamente incumplen los acuerdos internacionales sobre contaminación, y puedo cuestionar si el uso de esta idea no está en el fondo legitimando lo contrario de aquello a lo que apunta: el sostenimiento del desarrollo.

Otro ejemplo típico en educación es el siguiente: ¿Bajo qué condiciones declara el educador estar aplicando una metodología crítica, activa, participativa, interdisciplinaria, flexible, abierta, etc.? Este inventario de epítetos, que es capaz de pronunciar cualquier educador familiarizado con la retórica pedagógica, ¿sirve de la misma manera para el educador comprometido que para el educador menos implicado? Ahora podemos preguntar, con un sentido crítico y poniendo en crisis asunciones previas, si el uso reiterado y trivial de estos epítetos no acaba por vaciarlos de contenido.

Mientras que las *hipótesis* son las herramientas del aprendizaje instrumental, las metáforas son las herramientas del aprendizaje expresivo. Nos enfrentamos a lo desconocido haciendo asociaciones con lo que conocemos. Comparamos sucesos, conceptos o palabras y los relacionamos con nuestros esquemas de significado. "A los especialistas les puede bastar una abstracción para imaginar el Big Bang. Pero los demás necesitan de una metáfora" (AA.VV, 1997, p. 23). Muchas veces la comprensión viene de hacer que la metáfora correcta haga encajar la experiencia en nuestras teorías, sistemas de creencias, o en nuestro autoconcepto. Las metáforas, pues, se basan en la correlación entre la experiencia percibida y algo conocido. Así, cuando hablamos del teatro de la vida, subrayamos el papel que cumplimos en éste en tanto que actores sociales. Cuando a los seis años mi hijo miró al cielo y afirmó que "la luna es la sonrisa del cielo" hizo una metáfora sin saberlo, a la par que un descubrimiento. Cuando decimos de un educador que es un "todoterreno" nos referimos a las múltiples tareas que ha de desempeñar más allá de lo que estipula su contrato como docente. Cuando se acusa a un docente de ser un "hueso" se está señalando la rigidez de su actitud. Cuando lamentamos la carencia de una "cultura de la evaluación", utilizamos el término de connotaciones agrarias para apuntar la falta de tradición evaluativa en el sistema educativo.

20 Wittgenstein afirmaba que las palabras de nuestro lenguaje cotidiano son como cajas de herramientas. Lo que hacemos cotidianamente en nuestras clases es acudir a esos instrumentos y construir metáforas. Nuestras explicaciones siempre son metafóricas: armamos y desarmamos el mundo con metáforas. Construimos significados con metáforas, buscamos el sentido de las cosas con metáforas. Y aquí podemos llegar a una conclusión imprevista, por radical y sorprendente: conocimiento y poesía se dan de la mano. No es extraño que Platón quisiera expulsar a los poetas de su República ideal. No es extraño que escritores y escritoras sean perseguidos en la actualidad, o que permanezcan en el exilio: sus *metáforas* han sido lo suficientemente poderosas como para poner en crisis, en tela de juicio, el mundo conocido. En palabras de una conocida filósofa de la ciencia, que no me resisto a citar: "Las metáforas y conceptos de las formas de pensar que prescinden del principio femenino han tenido su fundamento en una concepción según la cual la naturaleza y las mujeres son pasivas, inertes y por último prescindibles" (SHIVA, 1995, p. 284). Los educadores también utilizan cotidianamente metáforas para explicar y para expresar una parcela de la realidad: con el uso de las metáforas, los educadores pueden efectuar no sólo movimientos, sino que pueden provocar cambios, en el sentido de enseñar el camino desde lo conocido hasta lo desconocido.

El uso que aquí hacemos del término metáfora se refiere tanto a un producto – una perspectiva o marco, una forma de ver las cosas – como a un proceso por el que aparecen nuevas perspectivas sobre el mundo, porque "[...] la realidad es perspectiva" (WHEELWRIGHTM 1979, p. 171). Las metáforas que resultan de este proceso como "metáforas generativas". Estas metáforas son relevantes en tanto que un modo peculiar de ver algo como algo más, es decir, de desplazar marcos o perspectivas desde un dominio de experiencia a otro. En ese sentido, "[...] una metáfora es un conjunto disponible de conexiones, un puente prefabricado que se puede utilizar de modo temporal para unir dos ideas, para, de esta forma, poder descubrir los vínculos reales que las unen" (CLAXTON, 1987, p. 227). Como en la parábola zen, la metáfora es el dedo que señala la luna, pero no hay que confundir el dedo con la luna. Si el educador deja que sus estudiantes tomen la analogía por la realidad, les estará induciendo a equivocarse.

Las "metáforas vivas", utilizando la expresión de Ricoeur en su libro de título homónimo (RICOEUR, 1980) iluminan con su claridad expresiva el camino de la comprensión: nos ayudan, como linternas, a interpretar el mundo,



a cruzarlo como quien atraviesa un espejo y se enfrenta a nuevas situaciones con nuevas miradas, con nuevos códigos de interpretación. Cuando Alicia, el personaje de Lewis Carroll, aparece en el otro lado del espejo, tiene que aprender a ordenar el caos de un mundo absurdo cuyas reglas no conoce.

De la misma manera, las metáforas constituyen la bisagra o el enlace entre la teoría y la práctica, entre el conocimiento y la acción. Pueden llegar a ser "ficciones útiles", cuya misión no es demostrar las cosas, sino mostrar el mundo "como si" fuera tal como lo describe una metáfora. Una metáfora ya es una realización: un acto, una acción, de comprensión de la realidad. Para ilustrar esta conjunción con ejemplo podemos acudir al término inglés "to realize", cuya traducción sería "darse cuenta", mientras su homófono en español quiere decir "hacer". Hacer y comprender, práctica y teoría, se dan la mano y nos ponen en el camino del aprender. En este sentido, podemos decir que las metáforas son constitutivas, y que hasta cierto punto somos pensados por las metáforas, porque hay "metáforas que nos piensan" (LIZCANO, 2006).

Un experimento pedagógico con metáforas

Nos atenemos a la definición que Moscovici dio de las representaciones sociales como "[...] la elaboración de un objeto social por parte de una comunidad con el propósito de comportarse y comunicar" (MOSCOVICI, 1963, p. 251). Más adelante, completó esta definición afirmando que "[...] podrían incluso ser entendidas como la versión contemporánea del sentido común" (MOSCOVICI, 1981, p. 181). Estas definiciones y las consideraciones anteriores enmarcan el "experimento" pedagógico anunciado al comienzo de este texto. La reflexión sobre representaciones sociales en relación con la educación superior se encuentra en la literatura dentro de la psicología social y dentro de las propias ciencias de la educación (véase, por ejemplo, recientemente) (COVARRUBIASPAPAHU, 2011; GUTIÉRREZVIDRIO, 2011).

El experimento tuvo lugar en mayo de 2012, en unos momentos en los que el Ministerio de Educación, en manos del gobierno conservador, promulgó un Decreto Ley de medidas urgentes para racionalizar el gasto educativo, una medida que afectaba a todos los niveles educativos, desde educación infantil hasta educación superior, y que provocó una reacción mayoritaria a través de la primera huelga educativa unitaria en la historia de la democracia de

nuestro país. La iniciativa se realizó en una de las sesiones de la asignatura de Sociología de la Educación, en la que se impartía un tema dedicado a las reformas educativas. Se trataba de que los estudiantes de segundo curso de Magisterio llevaran a cabo una actividad de representación – de codificación visual y textual – de lo que estaba sucediendo en la Universidad en un contexto de intensa contestación social debido a una política de recortes económicos y de reformas tecnocráticas de acento neoliberal. Lo que se pedía a los estudiantes es que elaboraran posters concentrando imágenes (dibujos) e ideas (mensajes) en torno a una serie de ejes temáticos.

El título que le dimos a esta actividad era “El muro”, evocando por un lado la conocida obra del grupo musical Pink Floyd (The Wall), y por otro lado la actividad de los graffitis en las paredes de la ciudad. De manera que los estudiantes tenían que crear una suerte de graffitti en una cartulina y de manera colectiva, en pequeños grupos de cuatro o cinco personas. La actividad combinaba elementos de información y de reflexión con elementos de creación e imaginación. El resultado sería una representación social, gráfica y metafórica, de la Educación Superior. También se sugirió a los estudiantes que podían servirse de metáforas para expresarse, algo que ya les resultaba familiar porque habían trabajado con metáforas a partir de la conocida viñeta del pedagogo italiano Francesco Tonucci (Fratto), titulada “La máquina de la escuela”, cuyo origen se remonta a 1971.

22

Para organizar y sistematizar esta representación, se les sugirió trabajar sobre los siguientes ejes temáticos

MARCO IDENTITARIO	MARCO EPISTEMOLÓGICO	MARCO DE POSIBILIDADES
Qué soy, cómo me percibo	Qué estoy aprendiendo	Qué podemos hacer
CONTEXTO INSTITUCIONAL	CONTEXTO POLÍTICO-SOCIAL	CONTEXTO CRÍTICO
Qué lugar ocupo en la sociedad	Qué significa ser estudiante universitario	Qué está sucediendo

Este esquema de trabajo permitía un auto-socio-análisis que tenía en cuenta diferentes marcos (identitarios, epistemológicos y de posibilidades) puestos en juego con una serie de contextos (institucional, político-social y crítico).



El análisis, por tanto, tenía desde el principio una orientación relacional. Cada una de las variables (marcos y contextos) tiene relación con las demás y generan una serie de interrogantes a los que había que responder con palabras e imágenes. Este procedimiento combinaba al mismo tiempo la subjetividad y la objetividad (la interiorización de lo exterior y la exteriorización de lo interior, en términos de Bourdieu), lo emotivo y lo racional, lo formal y lo no formal, la mirada sociológica y la imaginación sociológica. Además, el punto de partida era el del sentido común, lo que estaba a la vista de todos y formaba parte del debate público, pero al mismo tiempo se pretendía ir más allá de la opinión (*doxa*), para avanzar hacia la construcción de conocimiento (*episteme*), en un proceso que ilustraba muy bien la ruptura epistemológica: el papel de la sociología espontánea y la necesidad de que ésta pudiera objetivarse desde la reflexividad propia de las ciencias sociales. Como resultado del experimento se elaboraron 30 posters en dos grupos de clase, que se expusieron en las paredes de las dos clases y a las que se invitó a visitar al resto de estudiantes de Magisterio.

Siguiendo los ejes temáticos expuestos en el esquema anterior, organizados según las variables de marco y de contexto, los elementos más destacados fueron los siguientes.

Respecto al marco identitario, en el que tenían que dar respuesta a cómo se percibían en la universidad, la mayor parte se identificaba con un colectivo que cumplía roles típico (aquellos que les pedía la sociedad: el oficio de estudiar), pero al mismo tiempo reclamaban para sí el imperativo: "Sé tu mismo", de manera que su identidad no quedara anulada en el juego de poder y de distribución de clases sociales. En algunos de los pósters apareció el dibujo de unas gafas con la recomendación de Wright Mills de "mirar con los ojos abiertos."

El marco epistemológico venía ilustrado con aforismos llenos de humor, como: "pienso, luego estorbo" (a partir de un conocido humorista gráfico de la prensa nacional: Forges), o con lemas como: "tenemos voz, no somos la minoría silenciosa". Con estas expresiones, los estudiantes manifestaban su resistencia a ser manipulados y a convertirse en "robots alegres", por utilizar también la expresión de Mills.

El marco de posibilidades pretendía dar respuesta explícita a la conocida pregunta de Lenina: qué podemos hacer. Las respuestas en este caso

fueron tan elocuentes como abundantes. He aquí algunas de ellas: descubrir la verdad, contribuir al cambio y a la mejora, abrir los ojos, construir un mundo mejor, defender mis derecho, ser crítico con la sociedad, ser buena persona (ser cívico y no cínico), rebelarse contra “las fuerzas superiores”, pasar de las palabras a la acción, “¡democracia real ya!” (éste es el nombre de un movimiento social creado a partir de las llamadas “mareas” y “primaveras” (aquí se vivió una intensa “primavera valenciana”, protagonizada por estudiantes y con una desproporcionada represión policial), tomar conciencia de la realidad, ver el mundo con otros ojos. Este marco permitía tender el puente de la crítica a la posibilidad, y resultó uno de las dimensiones más fértiles de la actividad.

Por lo que se refiere a los contextos, el primero de ellos pretendía situar a los estudiantes en una institución social y a su representación acerca del lugar que ocupaban en la sociedad. Algunas respuestas fueron, de nuevo muy imaginativas: en algún poster se pudo ver una sucesión de números: 1, 2, 3, 4...1.000, con lo que la interpretación coincidía con buena parte de la percepción ciudadana de ser considerados números antes que individuos. Otra respuesta recogía la expresión común: “el último de la fila”, en otros casos, la respuesta, en textos y en imágenes aludía al hecho de ser considerados “marionetas”, o una pieza más del puzzle. En otros casos los estudiantes declaraban que se sentían comprendidos por sus profesores, o que la Universidad “me hace sentir vivo, si me la quitan ¡me están matando!” En alguno de los posters aparecía la palabra utopía descompuesta, recordando una de las clases que había dedicado a descomponer la palabra u-topia y a traducirla en su literalidad como “no-lugar”, y en la que había denunciado el significado unívoco (la trampa histórica a partir de un salto lógico) de la palabra utopía como aquello que es “imposible.”

El contexto político social, por el que se pretendía la aproximación a la cuestión acerca de qué significa ser estudiante universitario, recibió respuestas descriptivas, pero también emotivas y expresivas: ser estudiantes universitario significa ser el futuro, significa esfuerzo, empleo, identidad, posibilidad, oportunidad, amistad, conocimiento. También se respondió con los lemas de las pancartas que se llevan en las manifestaciones: “la educación es un derecho, no un privilegio”, “una beca, ¿es una hipoteca?”. En algún caso el tono era poético: “somos la palabra silenciada, somos un mundo por construir.

El contexto crítico suponía un cierto diagnóstico de la situación. A la pregunta qué esta sucediendo los estudiantes respondían con vehemencia,



haciéndose eco de algunos de los síntomas que forman parte del análisis del sentido común: corrupción, malversación, manipulación, capitalismo, consumismo, y “menos no es más.”

Conclusiones

La combinación de todas estas variables proporcionó un “cuadro” general, una suerte de mapa. La noción de mapa aquí no es gratuita. Los últimos estudios en el terreno de la neurobiología nos dicen que nuestro cerebro trabaja con mapas, elaborando esquemas de significado (DAMASIO, 2009, 2009a, 2010), una idea que podemos asociar con la teoría de las representaciones sociales. El mapa que resultó de esta experiencia, o el “objeto social” en términos de Moscovici, estaba poblado de imágenes y mensajes tan sugerentes como relevantes. De toda esta constelación de impresiones, emociones, conceptos y expresiones se desprenden algunas conclusiones interesantes: los estudiantes pudieron llevar a cabo un ejercicio de claridad y crítica conceptual a partir de una reelaboración de su conocimiento cotidiano (sentido común) y académico (ciencia social). Las metáforas, algunas de las cuales hemos señalado aquí, sirvieron como herramientas útiles para la construcción de conocimiento social: los estudiantes pensaron con metáforas al tiempo que fueron pensados por metáforas, en el sentido de fueron las propias metáforas, en algunos casos, las que vehicularon las representaciones sociales obtenidas. Los estudiantes realizaron un auténtico ejercicio de toma de conciencia – como así hicieron notar- sobre su propia situación como sujetos sociales que forman parte de un contexto social determinado, en este sentido, fueron capaces de tender puentes, tal como sugería Paulo Freire, entre texto y contexto, entre palabras (e imágenes) y mundo. De hecho, hicieron una lectura del mundo social, y lo hicieron más inteligible (*intus legere*). Al mismo tiempo, este “juego” o “experimento” pedagógico de representaciones sociales, permitió objetivar, por un lado, el poder de las determinaciones sociales, pero por otro lado, lo contingente de las mismas, a saber, que en el terreno de lo social no hay nada casual, y que lo que el mundo social ha hecho, el mundo social, armado de un saber que partiendo del sentido común va más allá de éste, puede deshacerlo.

Notas

- 1 El presente artículo es resultado del trabajo realizado en el ámbito de la Red RIAIPE3, Programa Marco Interuniversitario para la Equidad y la Cohesión Social en la Educación Superior, www.riaipe-alfa.eu, financiado por la Comisión Europea a través del Programa Alfa, Ref^o DCI-ALA/19.09.01/10/21526/245-580/ALFA III(2010)84.
- 2 Este apartado está basado, con modificaciones y adaptaciones para la ocasión, en el texto "Metáforas vivas y acciones reflexivas (BELTRÁN, 2002, p. 109-128).

Referências

AA. VV. **La historia más bella del mundo**. Barcelona: Anagrama, 1997.

BELTRÁN LLAVADOR, José. Metáforas vivas y acciones reflexivas. El papel de los formadores en la construcción de significados. In: BELTRÁN LLAVADOR, José. **Ciudadanía y educación**. Lecturas de imaginación sociológica. Alzira: Germania, 2002. p. 209-258.

_____. (Org.). **Ciudadanía y educación**: lecturas de imaginación sociológica. Alzira: Germania, 2002.

26 _____ . Cómo hacer cosas con imágenes. **Revista de Ciencias Sociales**, Valencia, v.19, n. 23, p. 88-99, 2006.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Claude; PASSERON, Jean-Claude. **El oficio del sociólogo**. Mexico: Siglo Veintiuno Editores, 1976.

BOURDIEU, Pierre. **Capital cultural, escuela y espacio social**. México: Siglo XXI, 2011.

CASTORIADIS, Cornelius. **La institución imaginaria de la sociedad**. Barcelona: Tusquets, 1975.

CERRATO, Javier; PALMONARI, Augusto (Org.). **Representaciones sociales y psicología social**. Valencia: Promolibro, 2007.

CLAXTON, G. **Vivir y aprender**. Madrid: Alianza, 1987.

COVARRUBIAS PAPAHIU, Patricia. Representaciones sobre la enseñanza. Una indagación en estudiantes universitarios. **Sinéctica**, Barcelona, n. 36/37, p. 53-70, enero-junio, 2011.

DAMASIO, Antonio. **En busca de Spinoza**. Neurobiología de la emoción y de los sentimientos. Barcelona: Crítica, 2009.



- _____. **El error de Descartes**. Barcelona: Crítica, 2009a.
- _____. **Y el cerebro creó al hombre**. Barcelona: Destino, 2010.
- GUTIÉRREZ VIDRIO, Silvia. Representaciones sociales y construcción de ciudadanía en jóvenes universitarios. **Sinéctica**, Barcelona, n. 36/37, p. 85-102, enero./junio 2011.
- LIZCANO, Emmánuel. **Metáforas que nos piensan**. Sobre ciencia, democracia y otras poderosas ficciones. Madrid: Traficantes de sueños, 2006.
- MARTÍN SANTOS, Luis. **Diez lecciones de sociología**. Madrid: FCE, 1988.
- MIRELES VARGAS, Olivia. Representaciones sociales: debates y atributos para el estudio de la educación. **Sinéctica**, Barcelona, n. 36/37, p. 9-20, enero./junio 2011.
- MOSCOVICI, Serge. Attitudes and opinions. **Annual Review of Psychology**, n. 14, p. 231-260, 1963.
- _____. On social representations. In: FORGAS, Joseph Paul (Org.). **Social cognition: perspectives on Everyday understanding**. Londres: Academic Press, 1981.
- READ, Herbert. **Imagen e idea**. México: FCE, 1985.
- RICOEUR, Paul. **La metáfora viva**. Madrid: Ed. Europa, 1980.
- SHIVA, Vandana. **Abrazar la vida**. Mujeres, ecología, desarrollo. Madrid: horas y HORAS, 1995.
- WAGNER, Wolfgang; HAYES, Nicky. **El discurso de lo cotidiano y el sentido común: la teoría de las representaciones sociales**. Barcelona: Anthropos, 2011.
- WHEELWRIGHT, Philip. **Metáfora y realidad**. Madrid: Espasa-Calpe, 1979.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. **Ludwig Wittgenstein und der Wiener Kreis**. Oxford: Ed. B. F. McGuinness, WA, 1967. (t. 3, Ludwig Wittgenstein y el Círculo de Viena). [WWK]. 1929).

Prof. Dr. José Beltrán Llavador
Universitat de València
Departament de Sociologia i Antropologia Social
Facultat de Ciències Socials

Grupo de Pesquisa: Políticas educativas en educación superior

Email | jose.beltran@uv.es

Recebido 10 jun. 2014

Aceito 5 ago. 2014



Ser professor não é fácil

Jorge Correia Jesuino
Instituto Superior de Ciências do Trabalho e Empresas
Instituto Universitário de Lisboa

Resumo

O papel de professor no ensino secundário é examinado em seus modelos de gestão e liderança, requerendo-se competências-técnicas, dependentes de contingências específicas. O exercício docente depende tanto das suas características disposicionais e dos constrangimentos situacionais, como também dos factores sistêmicos das políticas e culturas pedagógicas. As pedagogias da essência com visão humanista privilegiam as relações verticais, as pedagogias da existência, mais horizontais, acentuam a personalização pedagógica, o respeito pelo aluno e o desenvolvimento da cooperação e da iniciativa. No caso português, o sistema acusa turbulência sem ter encontrado um equilíbrio, o que contribui para a ambiguidade do papel do professor.

Palavras chave: Profissão docente. Gestão e Liderança. Ensino Secundário em Portugal.

29

Not easy to be teacher

Abstract

The role of teacher at the high-school level is examined in the conceptual models of management and leadership requiring competencies-technical in accordance to contingent requirements. Effective teaching depends on dispositional and situational features, but also on the systemic constraints on policies and pedagogical cultures. The pedagogies of the essence with humanistic vision are more vertical, whereas the pedagogies of existence are more horizontal emphasizing pedagogical personalization, respect towards the student and development of cooperation and initiative. In the Portuguese case, the system is still turbulent without finding a balance and it contributes to the ambiguity of the role of teacher.

Keywords: Teacher profession. Management and leadership. High school in Portugal.

No es fácil ser profesor

Resumen

El papel del profesoren la educación secundaria es examinado en los modelos conceptuales de gestión y liderazgo, requiriendo habilidades técnicas dependientes de contingencias. El ejercicio de la profesión de docente depende de características disposicionales y limitaciones situacionales, también de factores sistémicos de políticas y culturas pedagógicas. Las pedagogías esencialistas con visión humanista son más verticales, mientras las pedagogías existencialistas son más horizontales, subrayando personalización pedagógica, respeto por el alumno y desarrollo de la cooperación e iniciativa. En el caso portugués, el sistema aún tiene turbulencia sin encontrar un equilibrio, lo que contribuye a la ambigüedad del rol de profesor.

Palabras clave: Profesión docente. Gestión y liderazgo. Educación secundaria in Portugal.

*Nunca permiti que a Escola interferisse na minha educação
(Mark Twain, 1835-1910)*

30

Introdução

Procura-se no presente artigo abordar o tema da disciplina na Escola, através dos modelos que a literatura propõe sobre o exercício da liderança organizacional. É uma perspectiva possível e que, tanto quanto o autor saiba, tem sido menos explorada. É também uma defesa, dado ser esse o tema que o autor mais tem estudado e dado também que a sua experiência, quer como docente quer como investigador, se acha limitada ao nível do ensino universitário, registando apenas raras incursões no domínio do ensino secundário.

Julga-se, porém, que tem sentido considerar o exercício da docência, qualquer que seja o nível a que se exerça, como um exercício de liderança e de gestão, ou seja, como um exercício de poder mais próximo da influência e da persuasão do que da aplicação de ameaças e de sanções. E que, sob esse aspecto, os modelos de liderança podem dar uma contribuição válida para sugerir formas de intervenção mais eficazes na prevenção da indisciplina e na gestão dos conflitos que não obstante possam emergir.



O exercício da liderança enquanto exercício de poder, quando pensado no contexto do ensino/aprendizagem, conduz inevitavelmente a Foucault. Sem entrar em pormenores, aliás, conhecidos, vale a pena recordar a distinção que este autor introduz entre *poder soberano* e *poder disciplinar*. Foucault (1975) refere-se a momentos e práticas históricas: o poder soberano, como o próprio nome sugere, diria respeito ao poder concentrado numa figura central – o soberano –, enquanto o poder disciplinar teria um carácter sistémico, capilar, invadindo todo o tecido societal, designadamente através das *instituições totais*, na expressão de Goffman (1961), tais como os exércitos, os hospitais e as escolas. De recordar igualmente que essa disseminação do poder sistémico é tornada possível através das técnicas de fragmentação quadricular do espaço e do tempo e de dispositivos de controle como o *panóptico*, através dos quais o próprio conceito de disciplina se introduz nas práticas quotidianas. Isto não significa, porém, que o poder soberano tenha sido extinto, mas apenas que ele refluxiu para os limites muito mais restritos dos papéis atribuídos aos agentes que operam o sistema. Esta visão não anda muito longe do pessimismo de Max Weber ao descrever as burocracias da modernidade como *gaiolas de ferro* regidas por uma legalidade baseada na razão instrumental. Também não estamos longe do estrutural-funcionalismo de Talcott Parsons, com a ideia de que o poder não constitui necessariamente um jogo de soma nula, em que uns perdem e outros ganham, mas antes um jogo em que todos ganham, embora em proporções variáveis.

Mas voltemos aos professores, aos alunos e à sala de aula. Aí o professor é ainda um pequeno soberano, porventura em vias de extinção, se admitirmos que cada vez mais a aprendizagem terá lugar através de dispositivos de ensino tecnologicamente padronizados e, sobretudo, se considerarmos a atmosfera de crescente rebeldia e inimizabilidade em que o ensino actualmente se processa. Mas não estaremos ainda nesse ponto. Ainda que cada vez menos reconhecida e acarinhada, a profissão ainda sobrevive.

Enquanto soberano, enquanto líder, os seus poderes acham-se limitados a montante pelos poderes disciplinares que, desde há séculos a esta parte, vêm organizando o contexto em que tal actividade se exerce e isso tanto no que se refere às múltiplas dimensões ergonómicas da arquitectura, em sentido lato do espaço-tempo da docência, como às técnicas pedagógico-didácticas e à definição dos programas curriculares a transmitir. Sob esse aspecto, o papel do professor do ensino secundário não difere substancialmente dos papéis que as

modernas burocracias distribuem aos funcionários responsáveis pelo funcionamento regular do sistema, bem como pela sua reprodução. Na literatura sobre liderança organizacional, Kerr e Jermier (1978) introduziram o conceito de *substitutos de liderança*, justamente para significar que, em muitas das situações organizacionais, a liderança não reside tanto nos líderes como nas próprias normas e regulamentos constitutivos do sistema. Em tais casos, e desde logo, quanto mais pormenorizada a regulamentação, mais os papéis dos líderes se limitam a padrões comportamentais rígidos e menor será a sua capacidade de *renovação do papel*, ou seja, de inovarem, ensaiando diferentes iniciativas de trabalho conjunto. Haverá, todavia, que reconhecer que, mesmo em organizações submetidas a padrões mecânicos de socialização, o factor humano continua a revelar-se incontornável, tanto para o bem, pela capacidade inovadora que introduz, como para o mal, pelo erro ou perversidade não menos constitutivos do sistema.

É neste quadro que se inscreve a actividade do docente no seu papel de líder, cuja importância adquire um outro relevo quando abdicamos da perspectiva macro-sistémica e nos reportamos ao contexto mais próximo da sala de aula.

32

Poder, influência e liderança

Dispõe-se actualmente de um corpo razoavelmente extenso e de certo modo consensualizado sobre os conceitos de poder e influência, sobretudo quando encarados na perspectiva funcionalista da eficácia relativa dos seus efeitos. No âmbito da Psicologia Social, deve-se a French e Raven (1959) uma descrição, senão mesmo uma teoria relativa às fontes e modalidades de poder que, embora formulada nos anos 50, continua hoje a revelar-se válida.

Segundo estes autores, haveria que distinguir entre poderes ou, se preferirmos, fontes de poder, pessoais e posicionais. Poderes posicionais são os conferidos pelo sistema, ou seja, os poderes disciplinares que se traduzem em recompensas ou em punições. Poderes pessoais são os que derivam das próprias características do sujeito, como é o caso da competência – *saber e/ou saber como* –, ou ainda do grau de atractividade e simpatia que transmite e que outros autores designam por *poder de referência* – o sujeito constitui-se como uma referência. A articulação entre os poderes pessoais e os poderes



posicionais tem lugar através do *poder legítimo* – de todos o que apresenta características mais dinâmicas.

O conceito de legitimidade, segundo Max Weber (2005), está ligado ao conceito de autoridade. Por outras palavras, *autoridade* significa *poder legítimo*, ou seja, um poder cujo exercício é livremente aceite, sem contestação significativa. Weber distingue em seguida 3 tipos de legitimidade: (1) a tradicional – sempre se fez assim; (2) a carismática – baseada no carisma, ou seja, no poder pessoal, na acepção de French e Raven antes referida; e (3) racional-legal – assente nas leis construídas pela razão e como tal geralmente aceites. Note-se que, nesta formulação, a legalidade é apenas um tipo de legitimidade, além de que nem sempre o que é legal é legítimo, e nem sempre o que é legítimo é legal. Em grande medida, a mudança social opera-se através da deslegitimação da legalidade. Pensemos, por exemplo, nos castigos corporais nas escolas primárias ou nas resistências que houve que ultrapassar para a introdução da escola mista no ensino secundário.

Poder legítimo, na tipologia de French e Raven, é um poder dinâmico, é o poder que se exerce e se actualiza através dum gestão entre poderes posicionais e poderes pessoais, aqueles mais próximos da influência e persuasão. De algum modo, o exercício dum liderança institucional traduz-se no exercício dum poder legítimo, que lhe confere a capacidade de punir ou recompensar, capacidade essa a que será tanto menos necessário recorrer quanto maior for a sua capacidade de influenciar e persuadir através do capital de carisma pessoal. De notar ainda que, em regimes de prolongada estabilidade, a legitimidade tradicional, traduzida numa aceitação passiva do *status quo*, constitui um factor de facilitação para os actores do sistema, na medida em que são menos pressionados a um permanente esforço de legitimação.

Não será difícil aplicar este conjunto de noções à situação escolar onde o professor, enquanto líder, dispõe dos poderes disciplinares, no sentido restrito de punições e recompensas, que apenas reforçam os poderes disciplinares, no sentido de Foucault, inscrito na arquitectura do sistema. Certamente mais decisivos serão os poderes pessoais, ou seja, a capacidade de alcançar os objectivos da missão sem ter de recorrer a tais meios, aliás, tanto mais eficazes quanto mais permaneçam na sombra.

As teorias da liderança partem desta ideia-base e procuram, na sua vertente funcionalista, formar os responsáveis no exercício dos poderes *soft*

ou, como diria o Presidente Truman, levar as pessoas a fazerem o que não desejariam espontaneamente fazer e a sentirem-se inclusivamente satisfeitas por isso. Esta perspectiva terá alguns contornos ideológicos, na medida em que dá uma importância crucial ao agentismo e ao voluntarismo, mas que em última análise deriva também da centralidade do individualismo, porventura um efeito perverso antecipado na visão sistémica de Foucault. Atribuir aos líderes capacidade transformacional leva, por outro lado, a deslocar a análise da sociologia para a psicologia social, senão mesmo para a psicologia, quando, nomeadamente, se colocam em primeiro plano as características de personalidade dos líderes. Em contrapartida, os analistas europeus atribuem, regra geral, mais peso explicativo aos factores contextuais e designadamente ao grau em que os sistemas de ensino contribuem para reproduzir ou para corrigir as desigualdades sociais. Nesta perspectiva, os problemas disciplinares tendem a ser considerados marginais e resultantes sobretudo das assimetrias de acesso e consequentes desvios sociais.

Num contexto societal pós-moderno, em que uma das marcas distintivas serão culto do individualismo, da diferença e da expressão libertária, parece justificar-se maior atenção às práticas de liderança, não apenas enquanto técnicas de manipulação dos grupos humanos, mas sobretudo pela importância que atribuem aos destinatários do exercício do poder.

Colocar o doente, o cliente ou, neste caso, o aluno no centro do sistema implica uma mudança não apenas retórica, mas sobretudo práticas empiricamente fundamentadas. A manipulação tem limites que a psicologia científica ajuda a identificar.

O interesse pelos efeitos das práticas de liderança em contextos quase-escolares manifesta-se, talvez pela primeira vez, com os estudos bem conhecidos de Lewin e Lippitt (1938), ainda nos anos 30, imediatamente antes do início da 2ª Guerra Mundial. Kurt Lewin era um psicólogo alemão, judeu, com um passado de investigação no domínio da psicologia da criança. A sua orientação teórica era *gestaltista*, mais holista do que individualista. Com o advento do nazismo refugiou-se nos Estados Unidos, onde prosseguiu uma carreira notável. É um dos pais fundadores da psicologia social experimental, com particular relevo para a dinâmica de grupos. Num dos primeiros estudos que realizou, procurava mostrar que a democracia parlamentar, tão atacada pelo autoritarismo, então triunfante nos meios europeus e mesmo norte-americano, não era menos produtiva que a autocracia, podendo ter vantagens na atmosfera



emocional dos grupos, reduzindo as tensões, promovendo a harmonia interna e contribuindo desse modo para uma disciplina espontânea dos liderados. A experiência que levou a efeito é por demais conhecida, dispensando detalhes. Recorrendo ao método experimental, treinou jovens adultos para exercerem o papel de monitores de grupos de adolescentes, cuja tarefa consistia em construir modelos de aeronaves. Os “monitores” foram treinados para utilizarem três estilos de liderança: o estilo autocrático, o estilo democrático e o estilo *laissez faire*.

O estilo autocrático traduzia-se na implementação de regras rígidas, impedindo os adolescentes de conversarem uns com os outros e exercendo um controlo rigoroso sobre os seus desempenhos, os quais se limitavam a seguir as instruções para a execução da tarefa. O estilo democrático inspirava-as em grande medida nas recomendações de Carl Rogers – *directivo quanto à forma mas não quanto ao conteúdo* – ou seja, os jovens podiam alterar os esquemas, inventar novas formas, o que implicava uma maior liberdade de participação e trabalho em grupo, mas também uma certa “indisciplina” relativa, resultante da participação e do trabalho em grupo. Finalmente, na condição *laissez faire*, o monitor não era directivo quanto à forma nem quanto ao conteúdo, alheando-se tanto das tarefas como da manutenção da disciplina do grupo.

Os resultados vieram validar as hipóteses de Lewin, e Lippit (1938): com a liderança autocrática obtinha-se o nível de produtividade requerido mas os adolescentes revelavam elevados níveis de tensão emocional, detectados pelo ruído e indisciplina geral com a ausência do monitor (chamado a atender um telefonema), enquanto sob a liderança democrática a produtividade não era significativamente mais baixa, mas em compensação observaram-se alternativas criativas e não havia explosões de indisciplina com a ausência forçada do monitor. Mas, essa era a outra hipótese que Kurt Lewin quis ilustrar, a democracia tem regras – directividade quanto à forma – e não se deve confundir com a anarquia observada na condição *laissez faire*, onde tanto em termos de produtividade como de disciplina os resultados se revelaram medíocres.

As experiências de Lewin e Lippit, a que posteriormente se associou igualmente White, estão certamente datadas. O método experimental dava os primeiros passos, as hipóteses revestiam-se de alguma ingenuidade ideológica e não se verificou a sua validação posterior em contextos mais constrangedores dos curricula escolares, onde a variedade de condições é mais vasta e

complexa. Em todo o caso, a ideia de distinguir entre diferentes estilos de liderança e sobretudo a de distinguir as dimensões relacionadas com a atmosfera emocional do grupo continua a constituir ainda hoje a ideia central subjacente aos estudos sobre liderança organizacional.

Nas décadas de 50 e 60 apostava-se ainda na hipótese do líder universal, eficaz em todas as situações, fosse professor, sargento ou chefe de secção, e esse seria aquele que reuniria ambas as competências, tanto no domínio da tarefa específica a realizar como no relacionamento com o grupo liderado. As competências relacionadas com a tarefa consistem, em última análise, nas competências de gestão, ou seja, planejar, organizar, coordenar e controlar e, claro, no caso específico do docente, ser conhecedor das matérias que lecciona e da pedagogia que lhe está associada. Quanto às competências relacionais, elas dizem respeito à capacidade de ouvir, de apoiar, de ajudar, de motivar, de se oferecer como modelo, o que poderá ser decisivo para a manutenção de uma atmosfera de grupo harmoniosa, ausência de stress e satisfação generalizada. Todavia, veio posteriormente a reconhecer-se que os estilos ideais não são universais mas contingentes, ou seja, dependem dos grupos e das tarefas específicas a levar a efeito. A liderança eficaz varia, dessa forma, com o contexto situacional e a competência dos líderes passa a consistir na capacidade de diagnóstico e na flexibilidade com que adequa o estilo à situação. Note-se que tais modelos são comportamentais, fazendo economia das características de personalidade dos líderes. Exige-se deles, e também nesse sentido são treinados, capacidade de diagnóstico psicológico, de inteligência emocional e de assertividade comunicacional, que nem sempre será fácil reunir.

Segundo Adair (2006), um autor inglês, a liderança poderia ser representada em termos dos diagramas de Venn como o lugar de intersecção da tarefa, dos indivíduos e do grupo como um todo. Algo que todo o professor possivelmente sabe, ainda que apenas por instinto. Por um lado, a matéria a leccionar, que desde logo exige competências técnicas e competências comunicacionais; por outro lado, cada caso é um caso, o que implica diferenciação ao nível diádico, como também ao nível do que Cattell (1961) designaria como a sintonia do grupo – uma supra-entidade complexa resultante da própria dinâmica desenvolvida pelo grupo, com as suas fases e o seu ciclo de vida. Claro que nada disto é fácil e sobretudo, permita-se a insistência, quando a tradição já não é o que era.



Sabemos hoje, ou julgamos saber, que, embora estas três dimensões sejam interdependentes e sempre interrelacionadas, haverá que começar por dar prioridade às tarefas, o que implica explicitar objectivos, regras do jogo, normas, critérios de avaliação, o que desde logo permite activar as dinâmicas individuais e intra-grupais, ainda que em estado latente.

A relação líder-grupo é a que naturalmente se segue e acompanha de resto a dinâmica, que se tornará tanto mais sustentada quanto mais se desenvolverem as relações diádicas, levando à construção de uma rede relacional idealmente auto-regulada. Os desenvolvimentos mais recentes na psicossociologia da liderança atribuem particular relevo a esta terceira faceta, que consiste em superar a fase de uma relação, ainda que correcta, com o grupo como um todo, para uma rede de múltiplas relações diádicas. A observação e análise sistemática mostram que, em muitos casos, tal passagem se limita a relações inter-diádicas preferenciais, levando à formação de um endogrupo, o grupo próximo, e de um *exo grupo* – o grupo dos restantes, indiferenciados ou mesmo ignorados. Esta constitui, aliás, uma das reclamações mais frequentes dos alunos, sobretudo em turmas numerosas, onde os docentes nem sempre conseguem construir uma rede equilibrada regida por normas equitativas e muito menos pelas normas da necessidade – ajudar os que mais precisam de ser ajudados.

As teorias contingenciais apoiadas em diagnósticos correctos levam, por outro lado, a recomendar uma maior austeridade e centração na tarefa, quando os grupos são mais difíceis – leia-se heterogêneos, irrequietos, incumpridores, desatentos –, o que possivelmente muitos docentes sabem e praticam, mesmo que intuitivamente ou por muitos anos de experiência. A vantagem de começar com a tarefa – curioso o *slogan* inglês que recomenda “não sorrir antes do Natal” – reside precisamente em começar por estabelecer uma distância, uma objectividade que a própria tarefa exige. E, sabemos todos, quer estejamos de um ou do outro lado da barricada, que os primeiros momentos, as primeiras aulas, as *primeiras impressões* são decisivas, ainda que em certos casos elas possam mudar com o tempo e com o próprio ciclo de vida do grupo. Diagnosticar o perfil dum grupo não é fácil, sobretudo quando ele se inicia com o próprio início do curso, ou seja, quando não tem história, enquanto grupo. Neste caso, o diagnóstico coincide com a própria dinâmica interactiva que o líder lhe imprime e com os retornos sucessivos que dele recebe. O grupo constrói-se a si próprio e o líder beneficiará em ser suficientemente humilde para reconhecer que nem tudo depende dele mas também que muito depende da

sua actuação. Ser líder é também ser bode expiatório, como podemos observar a partir de exemplos quotidianos da cena política. Todavia a distância para a sala de aula não é grande e os efeitos perversos emergem um pouco por todo o lado.

Um fenómeno psicológico que aqui vem a propósito referir diz respeito ao “efeito de Pigmaleão”, ou seja, a “profecia que se auto-realiza” (*self-fulfilling prophecy*), que deu lugar a centenas de experiências em contexto escolar.

O efeito foi inicialmente identificado pelo sociólogo Robert Merton, mas deve-se a Robert Rosenthal (1968) a sua aplicação à sala de aula. Publicou, aliás, um livro com esse título – *Pigmaleão na sala de aula*. Rosenthal começou por observar que colegas seus, cientistas que faziam experiências com ratos a percorrerem labirintos, quando convencidos que alguns dos ratos eram mais inteligentes, esses ratos aprendiam mais depressa e cometiam menos erros. O resultado tinha algo de intrigante e levou Rosenthal a formular a hipótese de que, quando estamos convencidos de que um determinado sujeito com quem interagimos é ou não capaz de alcançar determinado resultado, desenvolvemos inconscientemente uma interacção que se revela instrumental para que a “profecia se realize”. A aplicação no contexto escolar e mesmo noutros contextos de formação profissional conduziu a validar tais hipóteses, constituindo hoje uma das técnicas mais recomendadas nas formações em liderança. Um resultado menos positivo de tais estudos, e que levou de resto à sua condenação em termos éticos, foi ter-se concluído que os bons desempenhos de alunos não incluídos nas expectativas dos docentes eram por estes atribuídos ao acaso e não às suas qualidades de aprendizagem – o mesmo fenómeno que já referimos anteriormente das díades preferenciais tendo como fundo uma rede indiferenciada e anónima de sujeitos condenados à passividade.

Uma vez mais o efeito terá mais tendência para se tornar perverso se utilizado desta forma restritiva, em vez da sua aplicação à própria dinâmica do grupo enquanto equipa onde não há personagens secundárias. Acresce que, mesmo ao nível diádico, o efeito só actua se o diagnóstico inicial for minimamente realista e sobretudo quando o próprio sujeito-alvo interiorizou a profecia e considera estar à altura do desafio de que é alvo. Tais práticas são correntes na psicologia desportiva e alertam para o papel importante que a formação neste domínio pode desempenhar na consolidação da autoconfiança dos alunos.



Curiosamente, se dispomos de evidência empírica abundante sobre o efeito de Pigmeleão nas práticas dos líderes, sejam eles pais, docentes ou treinadores desportivos, já o mesmo não se verifica no sentido contrário. E, todavia, nada impede supor que as expectativas que, por exemplo, os alunos desenvolvem relativamente aos seus professores, possam condicionar os seus comportamentos de forma mais ou menos cooperativa. Michel Gilly (1989) refere um caso experimental que, embora isolado, valida tal hipótese, confirmando que os alunos adaptam os seus comportamentos às expectativas que desenvolvem sobre os estilos dos seus futuros docentes. A experiência em causa adopta de certo modo o paradigma de Kurt Lewin, mas com maior controlo experimental. Diferentes grupos de alunos visionaram um filme de 12 minutos onde o seu futuro professor se comportava em termos mais “autoritários” ou mais “democráticos”. Esse mesmo professor adoptava, todavia, um estilo “neutro” para com os grupos experimentais que em seguida leccionou, mas ignorando qual a modalidade do filme que cada um dos grupos tinha previamente visionado, precisamente para neutralizar qualquer possível tendência comportamental. Os resultados confirmaram que os alunos percepcionavam o estilo do docente de acordo com as expectativas criadas pelo anterior visionamento do filme, embora o comportamento do docente fosse basicamente neutro em ambos os casos.

Tais resultados alertam para a importância decisiva das primeiras impressões, sejam elas formadas a partir da fama positiva ou negativa que precede o docente enquanto líder, resultantes dos primeiros contactos entre professores e alunos. O contexto escolar reveste-se, sob este aspecto, de características *sui-generis* de particular complexidade, derivadas da diversidade de professores e de conteúdos programáticos a que os alunos são expostos e isto ao longo do arco de vida que conduz da infância à idade adulta.

Imagens recíprocas

A Escola não é um espaço organizacional isolado, existindo num vácuo social. Insere-se em contextos mais amplos tais como as culturas nacionais e regionais, as instituições políticas e as células familiares, todas elas em interacção e condicionamento recíprocos. Tal dinâmica societal é geradora de representações, não apenas ao nível macro-sistémico, descrito por Foucault,

mas também a níveis de carácter mais local. A teoria das representações sociais, introduzida por Serge Moscovici em 1961, fornece um quadro conceptual e instrumentos metodológicos que podem contribuir para uma melhor compreensão das interacções disciplinares, no sentido amplo, no contexto da Escola. A investigação neste domínio tem sido desenvolvida sobretudo em língua francesa, ainda que, recentemente, se verifique uma maior abertura para além dos círculos francófonos.

40 O interesse desta abordagem reside nas pistas que fornece para a centralidade do significado que os diferentes actores atribuem aos papéis que integram o sistema e que condicionam tanto as expectativas como as práticas. Podemos presumir que os equilíbrios sociais são sempre precários e por isso mesmo dinâmicos, sendo frágil a convergência entre as representações do papel da Escola e dos seus agentes por ela própria, pelas agências governamentais ou ainda pelas famílias e, *last but not least*, pelos próprios utentes do sistema – os alunos, cuja voz autónoma tende a recuar cada vez mais em termos de protagonismo precoce. A pesquisa das representações desenvolvidas nestes diferentes níveis ajuda a identificar conflitos latentes, bem como a hipotetizar causas para conflitos manifestos ou mesmo para antecipar tendências de mudança mais ou menos estruturais na arquitectura do próprio sistema, bem como nas atitudes dos seus actores. As questões que naturalmente ocorrem, e que são as que esta perspectiva teórica analisa, giram em torno das representações do que uns e outros e eles próprios consideram ser (bom) professor, (bom) ensino, (bom) comportamento, seja na sala de aula, no recreio, na família ou na rua.

Passamos para os domínios dos valores sempre subjacentes aos juízos de facto e à legitimidade das intervenções. A evidência de que dispomos, reunida sobretudo em autores de língua francesa, indica que é detectável alguma convergência sistémica que, aliás, legitima a congruência entre expectativas, papéis e práticas associadas, a par de uma conflitualidade moderada que constitui a condição da própria dinâmica social, visível sobretudo em tempo de aceleração de mudança. Segundo apurou nomeadamente Gilly (1989), sintetizando a pesquisa neste domínio, as representações sociais são reveladoras das estratégias de legitimação na forma como procuram resolver a contradição básica de um sistema centrado no igualitarismo, que os resultados consistentemente põem em causa, e *a fortiori* com a massificação operada por via democrática. Confrontam-se representações que ora atribuem as causas do



sucesso a factores psicológicos individuais, ora a causas de carácter socio-económico ou ainda a combinações sincréticas de ambos os factores, com as consequências determinantes para as expectativas subjacentes às interações entre os próprios agentes directamente envolvidos, ou seja, professores e alunos.

O que é para um professor um bom aluno, o aluno modelo? Que critérios, ou seja, que grelha mental utiliza o professor para proceder às suas avaliações? A pesquisa neste domínio sugere que os professores tendem, no que se refere aos aspectos relacionados com a transmissão dos saberes (instrução), a dar prioridade às atitudes para com o trabalho, ou seja, pelo grau de participação e motivação, colocando em segundo lugar os valores cognitivos e, quanto a estes, atribuindo mais relevo ao pensamento convergente – qualidade de assimilação –, do que ao pensamento divergente – criatividade e inovação. No que se refere aos aspectos da gestão disciplinar, o acento é igualmente colocado na conformidade às regras sociais e morais da vida escolar que, por seu turno, contribua para um funcionamento do grupo facilitador da aquisição dos conhecimentos no contexto pedagógico directivo e hierárquico.

Tais representações estão em consonância com as expectativas do sistema institucional, constituindo deste modo, para recorrer à nomenclatura de Serge Moscovici (1961), representações hegemónicas igualmente partilhadas e interiorizadas por professores, alunos e familiares, ainda que com matizes locais ou mesmo tendências alternativas latentes.

A partir destes critérios *a priori*, desenham-se os protótipos tanto para os bons como para os maus alunos. Os bons alunos são, por um lado, os alunos aplicados e disciplinados, enquanto os maus alunos são passivos, pouco trabalhadores e indisciplinados. Vemos aqui os dois processos básicos da formação de representações sociais. Por um lado, a *ancoragem*, ou seja, a categorização num sistema conceptual previamente estabilizado e familiar e, por outro lado, a objectivação em protótipos, ou seja, em imagens mais ou menos esquemáticas e inevitavelmente redutoras. De acordo com autores como Londeix (1982) ou Weiss (1984), cada tipo de bom aluno corresponderia a um modelo de escola: ao aluno inteligente e dinâmico, a escola das elites; e ao aluno aplicado, disciplinado e perseverante, o modelo da escola meritocrática.

Quanto às representações dos professores pelos alunos, verifica-se igualmente o seu valor adaptativo e funcional, na medida em que correspondem em grande medida às motivações dos alunos e às expectativas que desenvolvem

relativamente aos docentes. É certo que há evolução com a idade, mas os três factores mais frequentemente citados ao nível do secundário são (1) a *empatia* nas relações com o aluno, (2) a organização do ensino e (3) a qualidade na forma de explicar.

A característica todavia mais central é a empatia, ou seja, a qualidade das relações sócio-afectivas expressas em termos de calor humano, benevolência, disponibilidade e atenção individualizada. O que alerta e igualmente parece validar o papel do professor enquanto líder transformacional, atento à diversidade da rede relacional que é suposto gerir, mas dificilmente operacionalizável em regimes escolares massificados.

Conflitos funcionais e disfuncionais

A Escola constitui, pela sua natureza, um locus de conflito e um contexto onde porventura uma das características mais requeridas para uma liderança eficaz consiste justamente na competência para gerir conflitos. Isto na acepção restrita das interações professor-aluno ou aluno-aluno e abstraindo das interfaces não menos complexas que opõem governos e sindicatos, tal como se observa actualmente na sociedade portuguesa, e que terão certamente consequências na governação das escolas e nas práticas pedagógicas.

O ensino enquanto acto de liderança e, em última análise, enquanto exercício do poder, por legitimado que esteja, implica sempre uma referência a constrangimentos disciplinares, ou seja, a conflitos que, na melhor das hipóteses e como ensinou Freud, se acham aprisionados dentro dos limites intra-psíquicos. Tal processo demora tempo, faz parte do processo de socialização que começa com a família e que a escola ajuda a consolidar mas não a substituir, como por vezes parece exigir-se. Tal como lembra Foucault (1975), o poder é sempre bio-poder, passa sempre por forçar o corpo, por domar vontades, por adiar gratificações. Séculos de experiência têm contudo ajudado a introduzir progressos assinaláveis, ainda que seja porventura utópico ou mesmo indesejável imaginar quadros inter-relacionais isentos de conflito, pelo menos em certas circunstâncias. É habitual distinguir-se entre conflitos cognitivos e conflitos afectivos, considerando aqueles como funcionais e estes últimos como disfuncionais.

Conflitos cognitivos são os relacionados com a execução das tarefas que, no caso vertente, se centram nos próprios conteúdos do ensino/



aprendizagem e no papel que a multiplicação de perspectivas e da análise crítica exercem na progressão dos conhecimentos e sobretudo na agilização do entendimento. Isto conduz-nos aos problemas complexos da psicopedagogia, que excedem o âmbito deste texto. Mas será de referir, ainda que de passagem, os trabalhos desenvolvidos na sequência de Piaget, designadamente por Doise, Mugny e Perret-Clermont, sugerindo que tais conflitos serão tanto mais produtivos quanto mais articularem factores sociais e factores cognitivos, o que poderá justificar estratégias pedagógicas de trabalho em grupo.

Estudantes e professores sabem há muito que o estudo conjunto com os pares oferece vantagens, precisamente por estimular a descentração e a capacidade crítica. É também igualmente de referir a contribuição de Vygotsky, com o conceito que introduziu de *zona de distância próxima*, tão do agrado de Bruner, e que, analogamente aos níveis de aspiração de Kurt Lewin, constitui uma estratégia não menos válida de estabelecimento de objectivos difíceis mas possíveis, visando uma aceleração racional e graduada da aprendizagem.

Poderia, aliás, argumentar-se que os conflitos são sempre sócio-cognitivos, ainda que a componente social tenda a esbater-se em situações de puro entendimento, se é que tais situações existem. Mas mesmo nesse caso o factor social estará presente enquanto mediador da relação sujeito-objecto, sob a forma de paradigmas e representações não sujeitos a negociação.

Nos casos em que predomina a relação afectiva e sobretudo quando esta se traduz em oposição de vontades, é o factor cognitivo que assume o papel de mediação, a qual, em casos extremos mas nem por isso menos frequentes, poderá ser incapaz de exercer o seu papel regulador. Daí, de resto, o juízo negativo atribuído aos conflitos sócio-afectivos e à estratégia recomendada de os prevenir ou, quando muito, manter latentes, já que, uma vez declarados ou manifestos, tendem a escalar e dificilmente conduzem a soluções com benefícios para ambos os lados (*win-win*).

No que se refere aos conflitos sócio-afectivos na sala de aula, um meio altamente codificado por normas explícitas e implícitas, a gestão/regulação das interacções conducentes a um clima preventivo depende sobretudo da competência relacional dos docentes. No espaço muitas vezes desregulado e quase selvagem do recreio, a conflitualidade inter-pares pode degenerar e degenera com frequência nos fenómenos de intimidação (*bullying*) física e/ou verbal, onde o exercício do poder recua para a sua expressão mais arcaica da

força e da arbitrariedade. Em Portugal ainda não se matam uns aos outros, mas já estivemos mais longe de tal poder ser sequer concebível. Não se trata todavia de compartimentos estanques. Sabemos, desde Bandura, que a metáfora hidráulica do escape como estratégia de regulação da violência conduz, pelo contrário, a efeitos de reforço, pelo que a prevenção não pode limitar-se ao nível local da sala de aula. De resto, a representação que atribui a indisciplina à permissividade ou mesmo estimulação extra-escolar baseia-se na mesma lógica de recusa dos processos compensatórios e das válvulas de escape. Mais eficazes parecem revelar-se os mecanismos de sublimação, igualmente baseados nas metáforas Freudianas de um *quantum* de energia, cujo inevitável *acting out* é todavia susceptível de ser moderado através de controles inibitórios e, por isso mesmo, facilitadores duma orientação para objectivos socialmente nómicos.

A literatura sobre a disciplina e indisciplina na Escola e formas como poderá ser eficazmente regulada é relativamente vasta e bem fundamentada. Em português podemos identificar muitos textos competentes propostos por autores, certamente entre muitos outros, como Feliciano Veiga (2007), João Amado (2000), José Caeiro e Pedro Delgado (2005), Maria Teresa Estrela (2002) e Saúl Neves de Jesus (1999), convergentes tanto nos diagnósticos como nas terapêuticas, e que muito poderão contribuir para ajudar a tarefa do professor que não apenas tem que gerir um programa mas também que liderar grupos quase sempre heterogêneos e com níveis de motivação e empenho muito variáveis. Para além da oferta nacional, teoricamente suficiente, o leitor interessado tem actualmente acesso a uma informação plétórica e mesmo a um conjunto de receitas práticas oferecidas por via da Internet, onde poderá confirmar muito do que o bom senso e as representações partilhadas há muito recomendam. Também através dessas leituras se conclui da bondade da velha fórmula de que mais vale prevenir do que remediar e que, uma vez o conflito latente tornado manifesto sob formas de carácter anómico, senão mesmo violento, difícil será que a situação não se resolva sem perdas para todas as partes envolvidas. Daí também a tática dos pequenos passos, muito ao gosto da psicologia do reforço, mas cuja eficácia se acha largamente validada pela evidência empírica.



Ser professor não é fácil

A literatura sobre as competências dos líderes distingue, desde a década de 50, com Tannenbaum (TANNENBAUM; WESCHLER; MASSARIK, 1961), entre competências técnicas, competências relacionais e competências estratégicas. Dado o seu grau de abstracção, a distinção aplica-se *urbi et orbi* e será dificilmente falsificável. Mas tem valor heurístico na medida em que fornece um quadro conceptual de geometria variável, com categorias receptivas aos mais diversos conteúdos substantivos. Em termos organizacionais é igualmente consensual admitir-se que o nível hierárquico implica um balanceamento entre competências técnicas – sobretudo requeridas em níveis operacionais –, e competências estratégicas – requeridas sobretudo aos níveis políticos das orientações globais. As competências relacionais seriam todavia indispensáveis a todos os níveis da hierarquia, constituindo uma condição necessária de eficácia tanto para sargentos como para generais. A escola é, como penso ter ficado claro, uma organização com as suas características específicas, onde os professores desempenham funções de gestores e líderes, cujas competências são dirigidas para a formação e transformação dos seus próprios utentes e parciais colaboradores. E note-se que me refiro aqui exclusivamente à sala de aula e não aos múltiplos papéis da hierarquia do sistema a montante da sala de aula.

Também aqui a tríade das competências tem a sua aplicação. Haverá porventura docentes que investem sobretudo nos aspectos técnicos, ou seja, nos saberes de que são especialistas, na melhor das hipóteses, nas formas mais eficazes de garantir a sua transmissão e assimilação. Trata-se duma estratégia de tipo universitário ou para-universitário, que tende a secundarizar e mesmo a desvalorizar as componentes pedagógicas e mais ainda as relacionais, com implicações disciplinares. A representação subjacente, consciente ou inconsciente, é investir nos poderes de informação e competência, por forma a projectar a imagem da autoridade especializada, supostamente suficiente para legitimar o respeito, a admiração e a obediência. Por si só, e sobretudo com audiências de menor grau de maturidade, poderá não ser suficiente, mas nem por isso deixa de ter lugar quando exercida em termos comparativos e também quando associada a conteúdos disciplinares com elevada legitimidade epistemológica, como é o caso da matemática e da física. Tal como alerta Foucault, há correlação entre saberes e poderes e não será por acaso que a designação de disciplina se aplique tanto a conteúdos programáticos como

a comportamentos regrados, sistemáticos e obedientes. Possivelmente, também aqui, os professores são todos iguais mas há uns mais iguais do que outros.

No que se refere às competências estratégicas, podemos distinguir, com Suchodolski (1960), entre as *pedagogias da essência* e as *pedagogias da existência*, aquelas baseadas na visão humanista do cidadão a construir através do professor-mentor, em contraste como modelo de carácter mais horizontal inspirado pelas ciências sociais, em que predominam a personalização pedagógica, o respeito pelo aluno e o desenvolvimento da cooperação e da iniciativa. Em grande medida, se as pedagogias da existência acolhem hoje uma aceitação mais generalizada, sendo inclusivamente a que se declara em termos públicos e oficiais, isso não significa que a inevitável inércia não continue a reproduzir os modelos de assimetria vertical. Nas pedagogias existenciais adquirem saliência as competências relacionais tão acentuadas nas representações do professor ideal pelos alunos.

O mix das competências dos professores-líderes resulta, em parte, de opções individuais mas também, senão mesmo sobretudo, das envolventes representacionais e das culturas locais. Não será prudente arriscar qualquer diagnóstico aplicável ao caso português, ele próprio igualmente marcado pela diversidade mas também por alguma indefinição estratégica que não tem contribuído para a estabilização do sistema. Sabemos todavia que, em tempos de deriva e de mudança acelerada sobre governação escolar e sobre pedagogia, haverá razões de inquietação e de crescente perplexidade.

Voltando ao ponto de partida, aos estudos pioneiros de Lewin e associados, se é certo que as receitas “democráticas” não constituem panaceia, nem tão-pouco permitiram uma validação de um modelo geral de liderança adequado à situação escolar, é todavia menos contestável que a alternativa *laissez faire*, baseada no alheamento e na impunidade, é a pior alternativa, conduzindo a níveis intoleráveis tanto de aproveitamento como de indisciplina. Não será todavia uma hipótese tão remota como se possa julgar, se atendermos a que as nossas organizações e as instituições propiciam por vezes climas anómicos de cumplicidade e impunidade generalizadas, onde a “a circunferência está em todo o lado e o centro em lado algum”.



Referências

- ADAIR, John. **Leadership and motivation**. London/Great Britain: Kogan Page Limited, 2006.
- ALMEIDA, Ana Maria Tomás de. Portugal. In CATALANO, Richard; JUNGER-TAS, Josine; MORITA, Yohji; OLWEUS, DAN; SLEE, Philip; SMITH, Peter (Ed.). **The nature of school bullying**. A cross-national perspective. London: Routledge, 1999.
- AMADO, João da Silva. **Interação pedagógica e indisciplina na aula**. Porto: ASA, 2000.
- AMADO, João da Silva; FREIRE, Isabel. **Indisciplina e violência na escola**. Porto: ASA, 2002.
- CAEIRO, Jose; DELGADO, Pedro. **Indisciplina em contexto escolar**. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.
- CATELL, Raymond. Concepts and Methods in the Measurement of Group Synthatically. In: HARE, Alexander Paul; BORGATTA, Edgar; BALES, Robert (Ed.) **Small groups**. New York: Knopf, 1961.
- ESTRELA, Maria Teresa. **Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula**. 4. ed. Porto: Porto Editora, 2002.
- FOUCAULT, Michel. **Surveiller et punir**. Paris: Gallimard, 1975.
- FRENCH JR, John; RAVEN, Bertram. The bases of social Power. In CARTWRIGHT, Dorwin. **Studies in social power**. Ann Arbor, Michigan: Institut for Social Research, 1959.
- GILLY, Michel. Les représentations sociales dans le champ éducatif. In JODELET, Denise (Dir.). **Les représentations sociales**. Paris: PUF, 1989.
- GOFFMAN, Erving. **Asylums: essays on the social situation of mental patients and other inmates**. New York: Anchor Book, 1961.
- JESUS, Samuel. **Como prevenir e resolver o stress dos professores e a indisciplina dos alunos?** Porto: ASA, 1999.
- KERR, Steven; JERMIER, John. Substitutes for leadership: Their meaning and measurement. **Organizational Behavior and Human Performance**, Elsevier Publisher, Amsterdam, v. 22, n. 3, p. 375- 403, sept./dec. 1978.
- LEWIN, Kurt; LIPPIT, Ron. An experimental approach to the study of autocracy and democracy: a preliminary note. **Sociometry**, London, v. 1, n. 4, p. 292-300, 1938. (Trimestral).

LEWIN, Kurt; LIPPIT, Ron; WHITE, Robert. Patterns of aggressive behaviour in experimentally created "social climates". **Journal of Social Psychology** (Trimestral), London, v. 10, p. 271-299, 1939.

LONDEIX, Hervé. Structure factorielle de l'opinion des professeurs sur leurs élèves. **L'orientation scolaire et professionnelle**, Paris, v. 11, n. 2, avril/juin, p. 169-190, 1982.

MOSCOVICI, Serge. **La psychanalyse, son image et son public**. Paris: PUF, 1961.

ROSENTHAL, Robert; JACOBSON, Lenore. **Pygmalion in the classroom**. New York: Rinehart & Winston, 1968.

SEBASTIÃO, João; CAMPOS, Joana; ALMEIDA, Ana Maria Tomás de. Portugal. The gap between the political agenda and local initiatives. In: SMITH, Peter (Ed.). **Violence in schools**. London: Routledge, 2003.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **La pédagogie et les grands courants philosophiques**. Paris: Scarabée, 1960.

TANNENBAUM, Robert; WESCHLER, Irving; MASSARIK Fred. **Leadership and Organization: a behavioral approach**. New York: McGraw Hill Book, 1961.

48 TWIN, Mark. **Autobiography of Mark Twain**: volume 1 (Mark Twain Papers). Oakland, CA: University of California Press, 2012.

VEIGA, Feliciano. **Indisciplina e violência na escola**: práticas comunicacionais para professores e pais. 3. ed. Coimbra: Almedina, 2007.

WEBER, Max. **Os três tipos puros de dominação legítima**. Tradução Artur Morão. Lisboa: Tribuna da História, 2005.

WEISS, Jacques. **Individualité et réussite scolaire**. Berne: Peter Lang, 1984.

Prof. Dr. Jorge Correia Jesuíno
Instituto Superior de Ciências do Trabalho e Empresas
Instituto Universitário de Lisboa
Professor Catedrático Emérito do ISCTE-IUL
E-mail | jorge.correia.jesuino@gmail.com

Recebido 27 jul. 2014

Aceito 25 ago. 2014



Currículo prescrito e currículo modelado: uma discussão sobre teoria e prática?¹

Heloisia Salles Gentil

Universidade do Estado de Mato Grosso | Cáceres

Claudete Inês Sroczynski

Universidade do Estado de Mato Grosso | Sinop

Resumo

Este artigo apresenta discussões sobre concepções de currículo que orientam professores do curso de Pedagogia frente a projetos pedagógicos e práticas formativas, na contingência das políticas educacionais. Esta pesquisa utilizou questionários, análise de documentos, observações participantes e entrevistas. Considera-se que o currículo se constitui em relações sociais e culturais; o currículo real é mais amplo que documentos escritos, é construção social e opera no nível da prescrição e de processo e prática. Conclui-se que há diversos elementos que se tornam preocupações do âmbito educativo, especialmente as relações entre teoria e prática nos processos de formação.

Palavras chave: Currículo. Formação de professores. Teoria e prática.

49

Prescribed curriculum and modeled curriculum: a discussion of theory and practice?

Abstract

This paper presents a discussion about curriculum conceptions that guide teachers in a Pedagogy course against educational projects and teachers education in educational policies. This research has been made using questionnaires, document analysis, observations and interviews. This study consider that the curriculum is constituted in specific social and cultural relations, the actual curriculum is broader than any written document, it is a social construction and it takes place in the level of prescription and in the process and practice. The analysis leads to assert that a lot of factors that become part of education concerns, particularly the relationships between theory and practice in the formation processes.

Keywords: Curriculum. Teachers education. Theory and practice.

Currículum prescripto y currículum moldeado: una discusión sobre la teoría y la práctica?

Resumo

Este artículo presenta discusiones sobre concepciones del currículum que orientan profesores del curso de Pedagogía frente a los proyectos pedagógicos y las prácticas formativas, en la contingencia de las políticas educacionales. Esta investigación utilizó: cuestionarios, análisis de documentos, observaciones participantes y encuestas. Lleva-se en consideración que el currículum está constituido en relaciones sociales y culturales; el currículum real es más amplio que cualquier documento escrito, es una construcción social y opera a nivel de prescripción e en el proceso y en la práctica. Se concluye que hay elementos que se convierten en preocupaciones en el ámbito educativo, especialmente las relaciones entre la teoría y la práctica en los procesos de formación.

Palabras-clave: Currículum. Formación de profesores. Teoría y práctica.

Introdução

50

A qualidade na Educação Básica brasileira tem sido temática presente na produção de políticas públicas na área educacional, principalmente a partir da década de 1990, quando foi aprovada a atual Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional – LDB 9.394/96, tida como marco desencadeador de reformas educacionais. Tem sido, também, temática de vários estudos, pesquisas, seminários, conferências etc., organizados, promovidos e levados a cabo por instituições educacionais, grupos de pesquisa, pesquisadores, entidades e associações ligadas à área educacional. Mas essa busca por qualidade está imbricada num dos grandes desafios que as instituições de educação superior têm enfrentado: a formação de professores.

Este desafio – formar professores para fazer avançar, qualitativamente, a educação básica – também tem movido a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), instituição que, em sua origem, em 1978, foi impulsionada pelas licenciaturas, através de cursos regulares e também de programas especialmente criados e desenvolvidos para qualificação de professores em serviço. Esse é um fato que, hoje, a desafia ainda mais, tanto na continuidade dessa política – qualificação de professores – avançando inclusive para programas



de pós-graduação, quanto na avaliação delas, visando à qualidade na formação de professores e, conseqüentemente, na educação básica.

O estudo aqui apresentado é um recorte de uma pesquisa mais ampla (Projeto de pesquisa *Currículo e Docência no Ensino Superior, uma práxis educativa em construção*); situa-se, primeiramente, na proposição de fazer avançar discussões relativas a concepções e perspectivas do professor universitário em relação a sua atuação na formação de professores para a Educação Básica, não só no interior dos Cursos de Pedagogia da UNEMAT, mas também, nas demais licenciaturas, e ainda, na problemática construída no decorrer da pesquisa, orientada pelo seguinte questionamento: *como os docentes desta instituição orientam-se frente aos projetos pedagógicos desses cursos e que perspectivas de currículo respaldam suas práticas formativas de professores que atuarão, em sua maioria, na educação básica?*

Para tal intento, este estudo parte das concepções de currículo manifestas por professores universitários que atuam em dois cursos de Pedagogia dessa Instituição. Convém observar que a UNEMAT é uma instituição *multi-campi*, portanto os cursos, espaço deste estudo, são ofertados nos Campi de Cáceres e Sinop, localizados a 200 km e 500 km da capital Cuiabá, respectivamente. Embora esses cursos vinculados à mesma Faculdade de Educação e atendam às Diretrizes Curriculares Nacionais e às demais orientações legais, tanto do Conselho Estadual de Educação, como da própria Universidade, possuem projetos pedagógicos distintos.

Assim, contando com a participação direta de dez (10) professores que atuam nesses cursos como sujeitos interlocutores, foi adotada a perspectiva teórico-metodológica amparada na pesquisa participante, que supõe um processo coletivo, no qual os pesquisadores vão construindo os dados “[...] através de sua participação na vida cotidiana do grupo ou organização que estuda” (BECKER, 1997, p. 47).

Essa abordagem, que é dinâmica, comportou reformulações no processo de pesquisa e também, um maior aprofundamento na complexidade do objeto estudado – as concepções sobre currículo entre os professores do curso de Pedagogia – lançando-se mão de vários procedimentos e instrumentos de pesquisa, tais como: questionários, análise de documentos, observações participantes e entrevistas.

Esses instrumentos – que apontam para opções teóricas e metodológicas, e privilegiam uma abordagem qualitativa – contribuíram tanto para caracterizar o corpo docente pesquisado, quanto para mergulhar na perspectiva prescrita dos currículos dos cursos de Pedagogia, o que permitiu visualizar o entrelaçamento de educação, sociedade e cultura presente nos projetos curriculares. Isso implica dizer que se procurou a construção de conhecimentos através do diálogo e a serviço do diálogo, entre sujeitos diferentes, mas nunca desiguais (BRANDÃO, 2007) situados de um lado e do outro, mas frente a um mesmo horizonte.

No que diz respeito ao sujeito central desta pesquisa, o professor universitário é, aqui, compreendido como um sujeito que participa ativamente na construção e socialização de significados sociais a partir das relações estabelecidas no espaço social chamado universidade. Contudo, não se pode deixar de dizer que essas relações são conflituosas, pois a prática docente que materializa o currículo prescrito é um trabalho interativo e complexo que exige prudência, ética e posicionamento político. Conforme Gauthier (2006, p. 349), “Ensinar é necessariamente entrar em relação com o outro para transformá-lo, é julgar em contexto, é confrontar-se com o caráter contingente da interação social”.

Ou seja, o professor toma decisões, pensa, age em função de certas exigências de racionalidade. “[...] ele dispõe de um poder real, ele julga. Seu julgamento faz a diferença” (GAUTHIER, 2006, p. 349), revelando disputas, contestações e conflitos em relação aos significados sociais que se evidenciam. É nesse trabalho interativo chamado docência que o currículo real é produzido.

E é no vivenciar desse currículo, tal qual aponta Tomaz Tadeu da Silva que os significados sociais “[...] não são simplesmente significados que se situam no nível da consciência pessoal ou individual. Eles estão estreitamente ligados a relações sociais de poder e de desigualdade. Trata-se de significados em disputa, que são impostos, mas também contestados” (SILVA, 1999, p. 55-56).

Na concepção dos professores sujeitos desta pesquisa, conforme verificado durante a investigação, a docência caracteriza-se por elementos como a capacidade de problematizar situações, a inserção nos problemas da comunidade, a disponibilidade de intervir; por princípios de colaboração, de respeito ao outro, pela percepção da possibilidade de conhecimento e



desenvolvimento contínuo do ser humano; um profissional que saiba fazer a leitura de seu contexto e seja capaz de propor soluções. É na contingência dessas concepções que os professores em foco modelam o currículo dos cursos com os quais trabalham.

Neste estudo, partiu-se do pressuposto de que currículo é algo mais amplo que um conjunto de propostas escritas e constitui-se em determinadas relações sociais e culturais e pode ser pensado a partir das diversas realidades. Porém, não se pode negar que o currículo comumente é tomado a partir de um significado dado a *priori* que privilegia a organização de um determinado saber no tempo e no espaço "escolar". Essa concepção "simplista" leva a um processo de naturalização desse currículo, como se ele não tivesse história, tampouco fosse fruto das condições de possibilidade do tempo e lugar em que foi organizado como tal, nem expressasse relações de poder. Ou seja, não se pode deixar de ressaltar que suas manifestações escritas, determinações legais, projetos, grades ou matrizes, compõem, apenas, uma das dimensões desse mesmo currículo, pois, como afirma Sacristán (1998, p. 86), "[...] o currículo real é mais amplo que qualquer 'documento' no qual se reflitam os objetivos e planos que temos."

Os professores, ao modelarem um currículo, tomam decisões frente a políticas educacionais e determinações legais que ficam expressas na proposta curricular e orientam, daí por diante, suas práticas cotidianas de ensino em determinado contexto. É como assegura Sacristán (1998): o currículo funciona como uma carta de intenções, nele se pode encontrar concepções que fundamentam a práxis em construção dos professores universitários em sua docência.

Isso evidencia que o currículo é uma construção social que, conforme explicita Goodson (1999, p. 67), de uma forma dialética, opera em dois níveis "[...] primeiramente em nível da própria prescrição, mas depois também em nível de processo e prática." Nessa perspectiva, o currículo, como prescrição, revela um roteiro para legitimar o trabalho docente. Esse roteiro indica o status curricular de determinadas áreas de conhecimento, revela lutas e manifestações em defesa de determinadas áreas, classifica saberes, classifica, de forma oculta, os professores que nele atuam. Já o currículo, em nível de processo e prática, revela saberes e fazeres da docência.

É possível afirmar que projetos pedagógicos constituem materiais importantes que permitem empreender análises acerca do currículo prescrito.

Este, por sua vez, revela a história também dos cursos, mediante a concepção e organização do conhecimento, do compromisso social e político com a formação de professores e ainda com a formação humana mais ampla, neles manifestos, como demonstrado por Sroczynski e Gentil (2008) ao analisarem um processo de reformulação curricular de um curso de Pedagogia.

É possível afirmar, ainda, que a questão provocadora tem estado presente em diversos outros estudos sobre a formação de professores; destacam-se aqui os estudos de Pimenta (2006) sobre o estágio nos processos de formação. A autora analisa os conceitos de teoria e prática que orientam professores e alunos indagando-se a respeito da unidade entre eles e afirma, a partir do conceito de práxis apresentado por Vázquez, que “[...] na educação, como práxis social, a atividade teórica e prática são indissociáveis” (PIMENTA, 2006, p. 94). É essa a perspectiva que se assume e por meio da qual se busca analisar os dizeres dos professores dos cursos de Pedagogia em pauta.

Para este estudo, são as narrativas de dez professores que fornecem elementos para analisar concepções acerca do currículo, como também conflitos, adesões, perspectivas político-pedagógicas e concepções de sociedade e educação.

54

O período do registro dessas narrativas – 2006/2007 – coincidiu com as discussões e a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia que orientam a organização e estruturação dos projetos pedagógicos desses cursos, que, por sua vez, têm, na Lei de Diretrizes e Bases – LDB nº 9.394/1996, sua orientação primeira.

Tais Diretrizes, aprovadas pela Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 e Parecer nº 5/2005, ambos do Conselho Nacional de Educação – CNE, após nove longos anos de discussões constituem concomitante a outros elementos legislativos², uma ampla reforma na organização dos cursos de licenciatura nas Instituições de Ensino Superior Brasileiras. E, apesar do longo período destinado à discussão para a elaboração dessas diretrizes, o documento final gerou, e ainda gera interrogações que ganham contornos específicos a partir dos processos de elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos e de seus processos de avaliação, nos quais nem sempre os objetivos, atrelados a um projeto maior de reforma decorrente de políticas públicas para a área educacional, ficam explicitados.



Observa-se, assim, que, não obstante o debate travado no interior de seus cursos, os professores de Pedagogia dos cursos aqui referenciados, viram-se inseridos num debate mais amplo. Debate este que ganhou qualificação e engajamentos em nível nacional. Estavam diante do desafio de

[...] estabelecer uma formação sólida, com base no conhecimento científico e na pesquisa consolidada, e não ceder à incorporação da racionalidade técnica ou do praticismo pedagógico predominante na epistemologia da reforma educacional oficial, na qual se vincula o conhecimento formativo a uma prática imediatista (SHEIBE, 2007, p. 60).

Neste debate, avoluma-se a pressão para que a instituição universitária renda-se ao mercado de trabalho, bem como suas exigências de formação rápida, o que provoca uma permanente tensão ante a necessidade de se manter os propósitos de formação fundamentados na convicção do que é uma formação universitária de qualidade e que acaba por gerar contradições nas posturas de formação (GENTIL, 2008).

Ainda neste processo tenso, outro aspecto que merece atenção, visto que, traz desdobramentos na consecução do currículo, é a definição legal, porém ampla, do que seja a docência. Ela é

[...] compreendida como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da pedagogia. [...] Dessa forma, a docência, tanto em processos educativos escolares como não escolares, não se confunde com a utilização de métodos e técnicas pretensamente pedagógicos, descolados de realidades históricas específicas. Constitui-se na confluência de conhecimentos oriundos de diferentes tradições culturais e das ciências, bem como de valores, posturas e atitudes éticas, de manifestações estéticas, lúdicas, laborais (PARECER CNE/CP Nº 05/2005, p. 7).

É neste contexto de desafio e reforma e na perspectiva de docência e de currículo acima expressas, que se insere a análise aqui apresentada. Ela está embasada nas narrativas dos dez (10) professores, sujeitos centrais da pesquisa, e tem por objetivo evidenciar posições que possibilitem um entendimento acerca de como esses docentes se orientam diante dos projetos pedagógicos

dos cursos de Pedagogia nos quais atuam e quais perspectivas de currículo respaldam suas práticas formativas de professores para a educação básica. Para tal intento, abordou-se a trajetória do currículo, do prescrito ao modelado, evidenciando suas tensões e inquietações, o que permite uma leitura desse artefato como processo.

Processos de construção: do currículo prescrito ao currículo modelado

56 Independentemente de o professor universitário tomar conhecimento ou não dos dispositivos legais que regulam os cursos superiores, tais como: normatizações, resoluções e/ou projetos curriculares apresentados pelos órgãos e instituições, é preciso que, minimamente, conheça a ementa da disciplina que irá trabalhar, pois ela é o elemento do currículo mais próximo. Entretanto, tal ementa é constitutiva de um projeto pedagógico mais amplo, que configura uma das dimensões prescritivas de currículo que, de certa forma, guia os professores no planejamento das práticas docentes. E, quando eles conhecem ou participam da construção da proposta curricular, sentem-se responsáveis pela sua realização.

Nós, na condição de professores, na posição de professores lá na sala [...] é através das nossas práticas que o currículo, esse currículo, vai se efetivar. Então nós, como professores, temos muita responsabilidade pra fazer valer e acontecer esse novo projeto político pedagógico do curso (P9, 2008).

Neste sentido, o trabalho de planejamento das práticas supõe, necessariamente, que o professor seja um sujeito ativo que, embora observe a prescrição, molda o currículo atribuindo-lhe significados a partir de seus conhecimentos e de sua formação acadêmica, cultural e social, acrescidos dos significados advindos do contexto institucional e também dos alunos. Portanto, não há neutralidade nesse processo.

As concepções de formação de professores são múltiplas e variam em função de diferentes perspectivas, de diferentes conceitos do que é ser professor. Ora ele é apresentado como educador; ora, como profissional, técnico, prático, competente; ora, ativo, investigador; ora, reflexivo (PIMENTA, 2008),



ou mesmo por um conjunto de várias dessas características. Essas diferentes concepções sobre quem é ou quem deve ser o professor influenciam de modo determinante os conteúdos, métodos e estratégias escolhidos para o trabalho na formação de professores.

A proposta curricular funciona então como a orientação comum para os participantes de determinado processo de formação. E, nesse sentido, os professores pesquisados ressaltam a importância da ementa do curso como referência inicial em seus trabalhos.

[...] não podemos esquecer que o mundo é feito de conteúdo, apesar de muitas discussões pedagógicas em cima da importância do conteúdo, ou da irrelevância de aprofundar, ou de mostrar o quanto de conteúdo tem pra ser trabalhado em sala de aula, eu levo a sério que aquilo que foi colocado na ementa, dentro da minha perspectiva, ele deve ser cumprido³. (P5, 2008)⁴.

Primeiro eu tenho o guia que é o [...] o plano de Curso, né? que é o projeto do Curso. Depois eu tenho as ementas. É esse ementário que me dá o norte [...] (P1, 2008).

A soma dessas duas dimensões (currículo apresentado e modelado), fundamentais na materialização do currículo, permite afirmar, tal qual Sacristán (1998, p. 105), que o professor é “[...] um tradutor, que intervém na configuração dos significados das propostas curriculares.” Isso porque a realização das atividades e a concretização dos conteúdos propostos acabam sendo moldadas pelas percepções, pelas opções e estratégias definidas por ele.

Contudo, há que se dizer que esse processo, que vai das ementas à prática docente e que gera o currículo modelado, não é assim tão linear. Revela-se, muitas vezes, tenso e conflitivo e as proposições escritas, tanto em nível mais amplo (políticas públicas), como mais próximo (ementas), levam os professores a expressar inúmeras preocupações:

[...] o que nos preocupa hoje dentro deste novo curso é exatamente a abrangência, por que são muitas competências a serem desenvolvidas no formando, no futuro pedagogo, e no espaço de quatro anos eu vejo assim insuficiente para que você possa trabalhar tantas disciplinas relacionadas na formação deste pedagogo, desde a educação infantil, até disciplinas relacionadas às séries iniciais, a legislação da educação, as disciplinas que vão tratar também das questões da gestão (P4, 2007).

[...] as coisas quando vêm, vêm com muito imediatismo, vem tudo pra ontem, não se faz uma reflexão necessária. [...] esse professor das séries iniciais hoje, acho que é uma questão recente, desafios colocados, desafios novos, como por exemplo, incluir as crianças com necessidades especiais numa mesma sala. Eu acho impossível falar que o nosso curso, numa disciplina de [...] 60 horas vá dar conta (P3, 2007).

Nesse conflito, conforme expressam as narrativas dos professores, o fator tempo assume importância ímpar. Tem sido um dos aspectos questionados por eles em diversos momentos e se torna importante na configuração do currículo modelado. Trata-se de uma formação inicial, porém se percebe que o tempo, seja do curso como um todo ou o de cada disciplina especificamente, quase sempre é tido como alguém da expectativa do professor.

Eu acho impossível falar que o nosso curso, numa disciplina de [...] 60 horas vá dar conta. Aí joga pra formação continuada. Eu fico assim preocupada, porque eu não sei se teríamos um curso capaz de atender... a tantas demandas (P3, 2007).

[...] o que nos preocupa hoje dentro deste novo curso é exatamente a abrangência, por que são muitas competências a serem desenvolvidas no formando, no futuro pedagogo, e no espaço de quatro anos eu vejo assim insuficiente para que você possa trabalhar tantas disciplinas [...] (P4, 2007).

Explicita-se um conflito advindo do currículo apresentado ao professor entre *ementa* e o *tempo*. Ambos, definidos na construção do projeto pedagógico, no processo de planejamento, desafiam o professor a fazer escolhas, julgar e definir a partir de condições concretas. Ou seja, é o currículo modelado pelo professor que possibilita o equilíbrio entre o projeto pedagógico (e aqui se inclui a ementa) e as condições concretas de tempo, espaço e estrutura didático-pedagógica.

Alie-se a isso uma questão relativa ao tempo subjetivo, de amadurecimento de cada estudante que, no período de entrada na universidade, não raras vezes, não sabe bem o que busca profissionalmente. Assim, a relação teoria e prática se apresenta, muitas vezes, como problema de difícil entendimento e de difícil construção de solução para o professor universitário.



No início do curso, isso não está claro, para os alunos, o que é que eles estão vindo fazer aqui neste curso. Então a disciplina fica mais distanciada ainda, se é o próprio curso que ainda não tem isso. Então como é que você já vai fazer uma proposta de articular teoria e prática se tanto a teoria como a prática estão ainda muito distanciadas. A prática eu, eu coloco assim como se fosse na perspectiva da docência mesmo nas séries iniciais. E a teoria que pudesse fundamentar essa prática, que pudesse fortalecer essa prática (P3, 2007).

[...] a gente acaba enfrentando muita dificuldade dos alunos porque são nos semestres iniciais e a carga de leitura é muito grande porque tem muitas disciplinas de fundamento, assim como Psicologia exige leitura, História, Filosofia, Sociologia, vão exigir muita leitura desses alunos e aí a gente esbarra nesse problema da quantidade, do tempo, da dificuldade dos alunos porque é uma grande quantidade de textos e de leitura (P8, 2007).

○ que se percebe é que essa relação entre teoria e prática – tema recorrente na abordagem dos professores em diversos momentos da pesquisa – está relacionada à forma como percebem a sociedade em que se vive, assim como a um entendimento que os estudos devem servir para uma intervenção prática. Essa relação também revela qual a concepção que se tem de um curso de formação de professores.

Na leitura que os professores fazem da sociedade contemporânea, há visões variadas, mas que se complementam no sentido de apontar diversos aspectos da realidade que os preocupam e se fazem presentes no processo de formação, quer em suas escolhas, opções, propostas e/ou ações. Percebem tanto as desigualdades sociais como as possibilidades (individuais) de contínua mudança dos seres humanos.

Então esta é a visão de sociedade que eu tenho que é uma sociedade muito desigual, mas a principal divisão dela é de classe. Aí a questão de gênero, sexo, idade, filhos etc. elas são mais pontuais elas só reforçam esta visão classista (P1, 2008).

[...] tento ter uma visão humanista do ser humano, ou seja, ninguém nasceu para pagar pecado, ninguém nasceu para... é... expiar alguma coisa. As pessoas têm que ter oportunidades. E destas oportunidades é que ele constrói o caminho dele. Então a visão que eu tenho de ser humano é sempre alguém em construção. Idealmente seria em cima de condições boas. Mas como não é,

tem que ser um ser humano sabendo destas condições para poder superar as dificuldades e contradições (P1, 2008).

Muitas vezes, o entendimento dos próprios professores sobre a relação teoria/prática está vinculado apenas à relação entre o que os estudos já fundamentados (de caráter científico) propõem e o que o fazer cotidiano realiza, no entanto não chegam a considerar a práxis, esse fazer e pensar que modifica o meio pela ação do homem e também o próprio homem. Pimenta (2006, p. 86) se apoia em Marx ao reafirmar que “práxis é atitude (teórico prática) humana de transformação da natureza e da sociedade. Não basta conhecer e interpretar o mundo (teórico), é preciso transformá-lo (práxis). Mas, entre os professores, há aqueles que identificam esse processo dialético, de mudança, presente no desenvolvimento humano e, portanto, na relação teoria/prática:

Então a gente parte do pressuposto que todo ser humano pode mudar, a psicologia vai dizer, o ser humano quando muda suas estruturas cognitivas, a gente diz, muda sua forma de pensar, ao mudar sua forma de pensar, ele muda sua forma de se relacionar (P8, 2007).

60

Neste sentido, a percepção de uma sociedade desigual e cheia de contradições orienta o olhar dos professores sobre diversas questões atinentes às discussões atuais na área educacional, como as duas posições destacadas a seguir:

Atualmente, preocupada com essa questão cultural, eu preocupo com um ser humano que reconheça a alteridade que reconheça a diferença, que reconheça que [...] além de nós termos uma sociedade desigual no plano econômico, injusta, excludente, nós também, temos também uma sociedade que trata iguais de uma maneira desigual (P3, 2007).

Nós temos muitos problemas na sociedade hoje, onde não existe o respeito ao outro porque cada um se individualiza na profissão que vai ter, no fazer que vai ter e [...] se ele conseguir se entender como um todo e ter esta relação afetiva com ele e com o outro, a sociedade que nós vamos ter também vai ser é uma sociedade mais alegre, uma sociedade melhor e sem problemas (P6, 2008).



Os depoimentos seguintes, também relacionados à sociedade, apontam para outro problema percebido em suas relações com a profissão professor: a questão dos valores, o respeito ao outro, as diferenças, os sentimentos:

Eu sempre sou muito [...] no sentido do humanismo, da sinceridade, da lealdade, no sentido da lealdade assim de não ferir o outro, de procurar nunca passar por cima do outro. É isto que eu tento trabalhar com os alunos (P7, 2008).

[É preciso] uma sensibilidade maior do ser humano que está aí porque cada vez mais eu vejo um ser humano nessa sociedade perdido, desorientado, sem chão, porque se perderam muitos valores na atualidade. Temos mentes vazias, corações vazios e toda outra sorte de [...] comportamentos que você vê aí (P3, 2007).

[...] eu me preocupo com a formação dele enquanto um ser humano, enquanto profissional então eu trabalho [...] aproveito pra trabalhar todos os conteúdos inclusive os valores sociais e humanos, que a gente [...] eu falo: você é o futuro, você é [...] vai atuar em sala de aula, você vai ser um professor/uma professora e você antes de tudo é uma pessoa então você tem que primeiro pensar na sua formação enquanto pessoa para depois pensar na sua formação enquanto profissional (P9, 2008).

Segundo Sacristán (1998), há um conjunto de elementos que influenciam e são influenciados pelas práticas dos professores, desde a definição de políticas educacionais, passando pelas diretrizes da instituição em que atua, pelas relações entre pares e outros envolvidos no processo educacional, até a sua experiência e visão em relação tanto ao curso como à disciplina específica com a qual trabalha. Deste modo, as questões sociais vão sendo entremeadas ao currículo em sua modelagem. É como afirmam também Jesus, Cerezer e Ribeiro (2007, p. 23):

Nesse contexto histórico social, a profissão docente enfrenta desafios que transformam o campo de atuação profissional numa arena de conflitos, incertezas, angústias, insatisfações e outros problemas de origens diversas. É nessa realidade conturbada que o professor terá que desenvolver sua prática pedagógica e o grande desafio que se apresenta é como lidar com tamanha diversidade de situações e problemas singulares para os quais não se tem uma resposta ou solução definida a priori. Nesse contexto de situações problemáticas e incertas, para as quais a solução não está de forma explícita nos livros e teorias estudadas.

Ou seja, tais concepções interferem, sobremaneira, na efetivação do currículo, desde o planejamento até a execução, ou seja, no *currículo em ação*. Ao serem indagados sobre o currículo, a ementa aparece nas narrativas dos professores, como já se destacou anteriormente, como primeiro elemento norteador do planejamento, seguida pela impressão que se tem a respeito da turma com a qual se vai trabalhar; uma demonstração de atenção à especificidade do grupo de alunos. Além disso, há também a preocupação com o contexto histórico do conhecimento a ser abordado em suas diversas perspectivas e sua relação com a vida, com a prática.

Os professores citam leitura (destacando sempre as dificuldades dos alunos), aula expositiva dialogada, uso de filmes e pesquisa de campo como estratégias para atingirem seus objetivos no processo de ensino e aprendizagem. Para os professores interlocutores deste estudo, planejar, mesmo a partir de ementas e planos de curso, ou seja, do currículo prescrito, é um processo de escolha, de seleção e cada um deve assumir sua parte nesse processo. Nessa autoconsciência de suas responsabilidades como professor, vislumbra-se a necessidade de uma prática docente explicitada como interdisciplinar.

Em relação a essa perspectiva interdisciplinar Santomé (1998), em seu trabalho acerca da interdisciplinaridade do conhecimento, argumenta que

A interdisciplinaridade é um objetivo nunca completamente alcançado e por isso deve ser permanentemente buscado. Não é apenas uma proposta teórica, mas sobretudo uma prática. Sua perfectibilidade é realizada na prática; na medida em que são feitas experiências reais de trabalho em equipe, exercitam-se suas possibilidades, problemas e limitações. É uma condição necessária para a pesquisa e a criação de modelos mais explicativos desta realidade tão complexa e difícil de abranger (SANTOMÉ, 1998, p. 66-67).

Ou seja, um trabalho interdisciplinar vai exigir que professores assumam tanto o desafio da busca contínua por tal perspectiva quanto a difícil tarefa de formar professores numa realidade social, econômica e cultural complexa.

Um dos entrevistados faz um alerta sobre essa necessidade de trabalhos interdisciplinares ou, no mínimo, de cooperação entre docentes de áreas diferentes para “dar conta” de determinados aspectos da formação, incluindo



aí as relações entre teoria e prática. Reforça a ideia da necessidade de trabalho interdisciplinar ao explicar a proposta de funcionamento do estágio.

[...] o professor precisa ter esta visão multilateral, este professor não pode ter esta visão estreita da sua área de conhecimento, mas ele precisa inter-relacionar. Então, o interdisciplinar é uma nova forma de apreensão do conhecimento onde que dado objeto é analisado em todas as suas inter-relações, então a gente busca fazer do estágio interdisciplinar uma forma em que o estagiário passa a compreender a constituição da escola enquanto um objeto constituído por múltiplos elementos que interferem ali. Então o estágio tem exatamente esta dimensão, de fazer com que o estagiário compreenda como é que a escola se constitui enquanto um espaço de construção de conhecimento (P4, 2007).

A interdisciplinaridade, tida como possibilidade de rompimento das fronteiras disciplinares e do mero acúmulo de informações, ainda se situa no campo das possibilidades. Há projetos para tal, mas a materialização não tem se dado como prevista. Ainda é uma prática incipiente. E, conforme destaca um dos entrevistados, ainda predomina o trabalho individualizado:

Enquanto referencial teórico, o que a gente percebe assim que não é feito num planejamento interdisciplinar, assim entre os professores, isso não é feito de forma objetiva, com finalidade, o que a gente percebe é que quando você vai falar alguma coisa, retomando alguma coisa o aluno diz 'Ah, a professora de sociologia já falou disso, já tocou nisso, a professora de história [...]' (P8, 2007).

As falas apontam, sobretudo, para a falta de uma atuação coletiva de professores. E, como afirma Sacristán (1998), é essencial, para o desenvolvimento de um currículo de formação docente, a existência de uma visão coletiva dos formadores sobre essa formação.

Já no que diz respeito à estrutura formal dos cursos de Pedagogia, cujo referencial basilar são as Diretrizes Curriculares, há ênfase em uma perspectiva de trabalho coletivo que visa, em última instância, superar o isolamento constatado no cotidiano pedagógico. Tais Diretrizes trazem uma concepção ampla de docência, conforme já referenciado anteriormente, e indicam uma estrutura para sua organização.

Os núcleos que definirão a estrutura do curso de pedagogia – núcleo de estudos básicos; núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos; núcleo de estudos integradores – devem se integrar e articular ao longo de toda a formação, a partir do diálogo entre os diferentes componentes curriculares, por meio do trabalho coletivo sustentado no princípio interdisciplinar dos diferentes campos científicos e saberes que informam o campo da pedagogia (AGUIAR; BRZEZINSKI; FREITAS; SILVA; PINO, 2006, p. 833).

Nessa proposição de estrutura, os professores que atuam em disciplinas que fazem parte do Núcleo de Estudos Básicos, também conhecido como Fundamentos, têm uma posição definida bastante clara acerca da função da disciplina que lecionam em relação à formação almejada ao futuro professor:

Metodologia de Pesquisa: [...] fazer com que os professores adquiram a técnica e a prática de no seu cotidiano de aula buscar uma problematização daí leva a uma teorização para poder dar respostas mais refinadas do que as do senso comum (P1, 2008).

Psicologia: [...] a psicologia, ela entra como disciplina ponte que vai trazer alguma coisa da natureza humana para a área da educação. [...] Não vai dar respostas, né? É [...] não vai trazer fórmulas pra resolver os problemas, mas ter o conhecimento, os referenciais podem contribuir para a formação do professor lá na frente na sua prática (P8, 2007).

Sociologia: [...] despertamos [...] conceitualmente, a eles trabalharem em grupos, que é um dos conceitos bastante utilizados em Sociologia, [...] mas existem conceitos que a gente trabalha em sala de aula e que todos estes conceitos na medida do possível eu procuro trazer para a realidade. Então, se esta realidade ela [...] é possível ser percebida por este acadêmico, eu acredito que há uma outra postura, vai ser uma interação de fato da Disciplina com a carreira (P5, 2008).

Em síntese, o Núcleo de Estudos Básicos traz, para si, o papel de problematizar a realidade e contribuir com um referencial que possibilite análise e intervenção de caráter profissional, o que pode ser percebido quando os entrevistados se referem ao cotidiano do professor, à sua prática, à sua carreira como espaços significantes para a aprendizagem obtida no curso.



A atividade teórica é que possibilita de modo indissociável o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação. Mas para produzir tal transformação não é suficiente a atividade teórica; é preciso atuar praticamente (PIMENTA, 2006, p. 92).

Já nas disciplinas que se referem ao Núcleo de Estudos Integradores, há uma concordância de que elas têm essa função – integrar – bem definida. Ou seja, configuram um espaço teórico-prático de reflexões e ações, no qual as outras disciplinas “aparecem” de acordo com as necessidades advindas das ações desenvolvidas.

Prática Pedagógica: — A preocupação dela é articular teoria e prática. [...] A prática eu, eu coloco assim como se fosse na perspectiva da docência mesmo nas séries iniciais. E a teoria que pudesse fundamentar essa prática, que pudesse fortalecer essa prática. [...] ela foi pensada para vir início do curso a partir do segundo semestre, ela já veio pensada como uma proposta de trabalho coletivo, então eu não me angustio sozinha, tem um grupo de colegas, né? Que partilham comigo isso: o que nós poderíamos fazer? Os professores que trabalham a fundamentação necessária para olhar a escola e a relação necessária dela com a sociedade e um projeto político maior de formação se sujeitos [...] não existe uma prática sem uma sustentação teórica de base e não existe uma teoria que não nasça de uma reflexão sobre a prática (P3, 2007).

Estágio Supervisionado: [...] muitos pensam que é uma disciplina prática, mas não. Ela é uma disciplina teórico-prática que visa exatamente fazer esta interlocução, ou esta aproximação do futuro profissional — docente com o seu campo de trabalho, que é a escola. Então a nossa disciplina tem essa função de constituir este novo docente na situação real de trabalho (P4, 2007).

Estágio Supervisionado: [...] é um dos momentos em que ele faz um resgate de todos os conteúdos e teorias que ele tem, vem estudando ao longo do curso e aí ele busca a filosofia, busca a sociologia, busca a história, quer dizer é uma série de áreas de conhecimento pra ele compreender aquela dada realidade [...] (P4, 2007).

○ terceiro Núcleo, por sua vez, constitui-se no Aprofundamento e Diversificação de Estudos e deve estar voltado às áreas de atuação do pedagogo, em observância às demandas sociais e institucionais, a fim de possibilitar

processos de investigação dos espaços e situações educacionais, tanto formais como não formais, e desafiar para estudos, análises e inovações.

Educação Física: — Para que de alguma forma os professores que concluírem o curso estejam preparados para conseguir lidar com esta criança. Que esta criança quer mobilidade, que não é uma criança sem corpo. [...] os futuros professores pedagogos é que eles valorizem a parte corpórea da criança, e consigam fazer com que tanto a parte corpórea quanto a parte emocional afetiva e a cognitiva formem um único ser (P6, 2008).

Língua Portuguesa para o início da escolarização: [...] contribui para a formação desse futuro pedagogo, no sentido de que ele vai [...] construir uma concepção do ensino da linguagem [...] a linguagem ela tudo, [...] ela é a mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Então é nessa perspectiva que eu contribuo com os meus alunos para que ele vá lá e faça um trabalho com os seus alunos a partir dessa concepção (P9, 2008).

66 Neste sentido, o que se observa é que há um distanciamento da proposição expressa nas Diretrizes Curriculares e no entendimento dos professores, que ainda está bastante centrado em uma única instituição educacional, a escola.

Apesar das diferentes disciplinas e das funções a elas atribuídas pelos professores, explicita-se, em todas as falas, a preocupação com a relação teoria e prática. Há uma busca constante de relacionar o conteúdo trabalhado em cada disciplina à realidade, ao contexto em que ocorrem as práticas docentes. Os entrevistados percebem a necessidade de a formação na graduação oferecer elementos para a prática educativa no contexto da sociedade atual, isto é, percebem a importância de prepará-los para uma prática relacional, comprometida, de caráter histórico. Veiga (2002), analisando essa questão em seus estudos a respeito do estágio na formação de professores, afirma a unicidade entre teoria e prática.

Isso significa que a relação teoria/prática perpassa todo o processo de formação e não apenas a prática de ensino em uma visão finalística. A formação tem como fundamento básico o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como meio de produção de conhecimento e intervenção na prática social e especificamente na prática pedagógica (VEIGA, 2002, p. 83-84).



Esse é um ponto muito debatido e sempre presente na discussão da formação de professores: teoria e prática. São aspectos distintos, opostos ou complementares? De que modo deveriam ser abordados no processo formativo? Como os alunos percebem essa relação? Segundo Ramalho, Núñez, e Gauthier (2004):

[...] a teoria desempenha um papel essencial na sua relação dialética com a prática, sendo mais produtiva na medida em que se orienta em novas referências teóricas do saber científico e de outras formas de saberes, na medida em que se realiza com métodos sistematizados (atitude de pesquisa) que levam a uma posição crítica da prática em questão (RAMALHO; NÚÑEZ e GAUTHIER, 2004, p. 26).

A preocupação, advinda dessa relação *teoria e prática*, que os projetos curriculares, na sua maioria, não conseguem minimizar, produz um conflito constante entre o currículo modelado pelo professor e o currículo em ação. Esse conflito desafia os professores, faz com que busquem esclarecer esse jogo dialético, mas, ao explicitarem suas concepções o que se evidencia é uma perspectiva de complementaridade e não uma ideia de contradições que possam ser superadas. É como se a teoria complementasse ou somasse com a prática.

Metodologia: [...] então a questão que eu penso é o aluno na prática e a teoria. Então se é comum ouvir os acadêmicos dizerem que a teoria é diferente da prática, então eu tento fazer esta conciliação na hora da fala, da discussão [...] naquele momento, que vem a questão teórica, [se] eu não consigo trabalhar, mas eu peço que eles abordem isto com os professores das metodologias [...] (P7, 2008).

Estágio: [...] aquele real constituído que no caso é a nossa escola né? o cotidiano escolar, para depois dessa leitura, dessa interpretação ele poder pensar na posição de estagiário, na posição de um professor na época do estágio do ensino fundamental [...] ele pode então preparar o seu plano de aula porque ele já conheceu e já interpretou, aí ele vai para a intervenção. [...] tentando sempre, sempre articular teoria e prática, fazer a relação, reflexão, ação, nós contribuimos com este olhar diferente (P4, 2007).

A visão que se tem do processo dialético do encontro teoria/prática acaba por subtrair aquilo que lhe é mais caro, o seu caráter contraditório. Nesse sentido, o resultado não é uma soma, mas sim, o surgimento de uma nova prática que, por sua vez, permite a construção de uma nova teoria, negando o caráter estático do conhecimento, muitas vezes, “naturalizado” no currículo prescrito. Uma visão superficial do que seria a relação teoria/prática leva à simplificação, muitas vezes, expressa, de que teoria é tudo o que se escreve e prática é o que se faz. Essa perspectiva fragmenta, separa teoria e prática, dando a essa última um caráter pragmático, utilitarista como na percepção do senso comum.

Cabe ressaltar que não é essa a compreensão adotada para essa análise. Entende-se essa relação na perspectiva dialética da práxis, conforme explica Vázquez (2007): uma atividade consciente, objetiva, sem caráter estritamente utilitário, cuja consciência está além do senso comum, o ultrapassa, pois é capaz de perceber a transformação da natureza e do humano na e a partir da ação, do trabalho.

Compreendendo o currículo como processo

Numa relação que é dialética em sua natureza, as atuais políticas educacionais e as reflexões dos professores sobre as práticas docentes de formação têm levado os profissionais do ensino superior a sistematizar e concretizar em forma de projetos políticos pedagógicos suas expectativas e propostas de formação. Para tal empreendimento, cada vez mais fica patente a necessidade de clareza de concepções tanto *de formação professores* como *de currículo*. São dois pressupostos para qualquer proposição no sentido de inovações, especialmente quando se trata da formação de professores.

Acredita-se que o estudo empreendido e aqui relatado, buscando compreender como os docentes dos dois cursos de Pedagogia da UNEMAT se orientam diante dos projetos pedagógicos e que perspectivas de currículo respaldam suas práticas docentes é representativo, pois, embora os dados refiram-se a um grupo pequeno de professores, sinalizam tensões e inquietações em relação a questões atuais presentes nas discussões acerca de currículo e formação.



Assim, retomando o que já foi apresentado, os dois cursos passaram por mudanças em seus currículos, processo durante o qual o coletivo de professores se reuniu e discutiu sobre o curso, as áreas, as disciplinas, a legislação em vigor, o perfil do profissional que se deseja formar e o perfil do aluno real que chega à universidade. Tanto em um como em outro curso, entre os professores entrevistados, todos já possuem experiência de docência, portanto esse período de elaboração ou re-elaboração da matriz curricular pode ser considerado um processo de reflexão sobre a ação e de reflexão sobre a reflexão na ação. As propostas curriculares reelaboradas, atualmente já em desenvolvimento nos cursos, preveem articulação entre as disciplinas e as áreas e também a pesquisa como um elemento fundante do processo contínuo de aprendizagem, característico da profissão professor.

É preciso considerar também que, mesmo os novos currículos, elaborados após as Diretrizes, contêm contradições, não se apresentam fundamentados numa perspectiva explícita de conhecimento; ora se sustentam em noções típicas da racionalidade técnica, tal como expresso nas ideias de habilidades e competências, voltadas à atuação do professor no ensino fundamental; ora se pautam na racionalidade prática, vinculando o saber à realidade e enfatizando a pesquisa e a reflexão sobre a prática (GENTIL, 2008). Popkewitz (apud KRAHE, 2007) já afirmava estarmos em momento de transição quando podemos encontrar nos programas de formação de professores as duas racionalidades (técnico instrumental e prático reflexiva) em interação e foi o que constatamos em nossas análises.

Assim, pode-se afirmar que os professores, sujeitos ativos em todo esse processo, se apresentam em suas respostas à entrevista, como em período de transição:

- a) demonstram preocupação com os sujeitos em formação e o contexto em que se inserem e no qual vão atuar como profissionais;
- b) reconhecem a teoria como elemento indissociável da prática;
- c) afirmam seus propósitos de possibilitar um conhecimento articulado com a prática, promovendo o desenvolvimento de atividades com esse fim em suas disciplinas específicas;
- d) manifestam a importância do trabalho coletivo e da interdisciplinaridade.

No entanto, no relato sobre o planejamento e a realização das atividades de suas disciplinas, as experiências de trabalho coletivo e interdisciplinar são citadas como ações "tímidas" e pouco generalizadas, embora definidas como horizonte nas matrizes curriculares dos cursos.

Entre os entrevistados, predomina uma visão otimista, haja vista a reforma curricular de ambos os cursos e a concepção, dominante entre os professores sujeitos desta pesquisa, de que o currículo *prescrito* e *apresentado* é um guia para seu trabalho, inclusive porque eles mesmos colaboraram em sua proposição (*currículo modelado*). Afirmam que as novas propostas curriculares ampliam os horizontes, possibilitam um trabalho mais completo de formação, "dão mais conta" da realidade na qual o profissional vai atuar, instrumentalizam o futuro professor para as práticas que terá que desenvolver. No entanto, há ressalvas quanto ao fator tempo para a realização dos objetivos propostos, pois é tido como insuficiente em relação a uma concepção tão ampla de docência, o que pode comprometer sua efetivação.

A preocupação com a relação entre teoria e prática é o elemento comum entre todos os professores ao refletir sobre o currículo em questão e as disciplinas que lecionam. Os depoimentos apresentam não só as preocupações como também as diversas propostas de atividades e expectativas com a prática docente dos futuros profissionais. O conflito dialético, que é tenso, porém configurador de novas práticas, apresenta-se de forma confusa nos relatos; mais como angústias de caráter solitário, que colocam em xeque o potencial criador, que como um elemento que problematiza a realidade e convida à sua superação.

Mais uma vez, concorda-se com Pimenta quando afirma que:

O currículo do curso no seu todo (disciplinas e atividades) precisa captar na práxis existente os conflitos, os confrontos, os pontos de resistência, as possibilidades de avanço, enfim, a contradição. [...] A contradição aponta não só o que pode ser mudado, mas também *para onde* o que está mudando pode ser direcionado (2006, p. 184).

Por vezes, há uma tendência à simplificação no sentido de encarar a proposta curricular escrita como "teoria" e as ações pedagógicas como "prática", mascarando a relação dialética existente entre ambas e, inclusive, reforçando a ideia predominante no senso comum de que o ensino superior



é, apenas, teórico e, por isso não traz os efeitos esperados à educação em geral. É importante recorrer a Vázquez (2007), para quem a superação do “senso comum” não ocorre de forma espontânea, exige deliberação, requer uma atitude filosófica de reflexão. Em se tratando de professores, pode-se dizer que isso ocorre quando eles assumem seu lugar de intelectuais, capazes de compreender a produção humana de significados, ultrapassando a visão pragmática e utilitária de prática e, dessa forma, percebendo as transformações que o homem, por meio de seu trabalho, provoca na realidade ao mesmo tempo que transforma a si mesmo. A “passagem” do currículo prescrito ao currículo modelado e ao currículo em ação constitui momentos e espaços importantes para essa atitude, para essa reflexão. São expressões da relação dialética, e, por isso mesmo, conflituosa, entre teoria e prática.

Tudo isso permite considerar que é sempre necessária uma atenção especial aos currículos e seus processos de construção, desde sua prescrição até sua efetivação, passando pela modelagem feita pelos professores. Nem sequer uma política pública bem delineada de formação de professores é capaz de explicitar a forma concreta como as práticas formativas se darão, visto que são numerosos os fatores que determinam um currículo real. E, nesse sentido, é preciso compreendê-lo, dialeticamente, para interferir em seu processo, considerando o movimento entre teoria e prática com suas inerentes contradições.

Notas

- 1 Essa discussão foi, inicialmente, registrada nos anais da ANPEd, 2009, tendo sido revista e ampliada para este artigo.
- 2 Resolução CNE/CP n°. 1/2002 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica.
- 3 Resolução CNE/CP n°. 2/2002 que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura.
- 4 Todos os grifos nas narrativas dos sujeitos interlocutores são das autoras.
- 5 Os interlocutores (sujeitos pesquisados) são identificados como P1, P2, P3.

Referências

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva; BRZEZINSKI, Iria; FREITAS, Helena Costa; SILVA, Marcelo Soares Pereira da; PINO, Ivany Rodrigues. Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 819-842, out. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 nov. 2008. (Especial).

BECKER, Howard. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. 3. ed. Hucitec: São Paulo, 1997.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pesquisa participante na docência a busca do diálogo na construção do saber**. Escritos abreviados, 2007. Disponível em: <<http://www.pde.pr.gov.br>>. Acesso em: 23 jun. 2008. (Série pesquisa).

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 05 de 13 de dezembro de 2005**, p. 7.

GAUTHIER, Clermont; MALO, Annie; SIMARD, Denis; DESBIENS, Jean-François; MARTINEAU, Stéphane. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2. ed. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2006.

GENTIL, Heloisa Salles. Proposta curricular de formação de professores em tempos neoliberais, espaço de contradições. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO | ANPEd, 31., 2008, Brasília. **Anais...** Brasília: ANPEd Centro Oeste, 2008. p. 44-57.

GOODSON, Ivor. **Currículo**: teoria e história. 3. ed. Petrópolis : Vozes, 1999.

_____. Currículo, narrativa e o futuro social. [online]. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, 12, n. 35, p. 241-252, maio/ago. 2007.

JESUS, Nauk Maria de; CEREZER, Osvaldo Mariotto; RIBEIRO, Renilson Rosa (Org.). **Ensino de história**: trajetórias em movimento. Cáceres: UNEMAT, 2007.

KRAHE, Elizabeth Diefenthaler. Sete décadas de tradição ou a difícil mudança de racionalidade da pedagogia universitária nos currículos de formação de professores. In: FRANCO, Maria Estela Dal Pai; KRAHE, Elizabeth D. (Org.). **Pedagogia universitária e áreas de conhecimento**. Porto Alegre: EdPUCRS, 2007.

P1. **Entrevista**. Sinop, 28 fev. 2008.



P3. **Entrevista**. Cáceres, 19 out. 2007.

P4. **Entrevista**. Cáceres, 21 set. 2007

P5. **Entrevista**. Sinop, 24 jan. 2008.

P6. **Entrevista**. Sinop, 24 jan. 2008.

P7. **Entrevista**. Sinop, 25 jan. 2008.

P8. **Entrevista**. Cáceres, 26 set. 2007.

P9. **Entrevista**. Sinop, 27 mar. 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação professores**: unidade teoria e prática? 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido e ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

RAMALHO, Betânia Leite; NUÑEZ, Isauro Beltán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

SACRISTÁN, Jose Gimeno; GÓMEZ, Angel Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. **O currículo**. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SCHEIBE, Leda. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 37, n. 130, p. 43-62, jan./abr. 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SROCZYNSKI, Claudete Inês; GENTIL, Heloisa Salles. Reflexões sobre o processo de (des) construção e inovação do currículo de um curso de Pedagogia. COLÓQUIO LUSO BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES. 4., 2008, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. 2008. p. 1-19.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (Org.). **Formação de professores**: políticas e debates. Campinas: Papirus, 2002.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

Profa. Dra. Heloisa Salles Gentil
Universidade do Estado de Mato Grosso | Cáceres
Departamento de Pedagogia
Grupo de Pesquisa Currículo e Docência no Ensino superior
E-mail | logentil@uol.com.br

Profa. Ms Claudete Inês Sroczynski
Universidade do Estado de Mato Grosso | Sinop
Departamento de Pedagogia
Grupo de Pesquisa Currículo e Docência no Ensino superior
E-mail | claudete_ski@hotmail.com

Recebido 26 maio 2014

Aceito 09 jun. 2014



A didática nos processos escolares inclusivos: entrelaces da memória e do momento pedagógico

Clarissa Haas
Mauren Tezzari
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Resumo

Trata-se da importância do conhecimento pedagógico e das relações de tensão da didática concebida simultaneamente como memória e como momento pedagógico, a partir do pensamento do pesquisador francês Phillipe Meirieu. Elegem-se, para análise, três cenas que recuperam a história da educação especial e atualizam as contribuições pedagógicas desenvolvidas por Jean Itard envolvendo a aposta na educabilidade do outro e a compreensão contemporânea dos processos escolares inclusivos. Defende-se que uma abordagem inovadora da didática requer investimento na conduta pedagógica docente, por meio da emergência da necessidade de critérios explicativos das redes de saberes-fazeres que compõem os cotidianos escolares.

Palavras chave: Didática. Phillipe Meirieu. Inclusão escolar.

75

Didactics in inclusive scholar processes: relationships of memory and of pedagogical moments

Abstract

The present article aims at pointing out the importance of the pedagogical knowledge and the relations of teaching stress formed simultaneously as memory and as pedagogical moments, after the thoughts of French Researcher Philippe Meirieu. Three scenes were chosen for the analysis, where special education history was recovered and the pedagogical contributions developed by Jean Itard involving the wager on other person's educability and the modern comprehension of the inclusive schooling processes. It is defended that an innovative approach of didactics requires investment in staff's pedagogical conduct, on the emergency of explicative criteria needs from the know-how networks that make the everyday school.

Keywords: Didactics. Philippe Meirieu. School inclusion.

La didáctica en los procesos escolares inclusivos: entrelazamiento de la memoria y del momento pedagógico

Resumen

Se trata de la importancia del conocimiento pedagógico y de las relaciones de tensión de la didáctica concebida simultáneamente como memoria y como momento pedagógico, a partir del pensamiento del investigador francés Phillipe Merieu. Se eligen, para análisis, tres escenas que recuperan la historia de la educación especial y actualizan las contribuciones pedagógicas desarrolladas por Jean Itard envolviendo la apuesta en la educabilidad del otro y la comprensión contemporánea de los procesos escolares inclusivos. Se defiende que un abordaje innovador de la didáctica requiere invertir en la conducta pedagógica docente, por medio de la emergencia de la necesidad de criterios explicativos de las redes de saberes y prácticas que componen los cotidianos escolares.

Palabras clave: Didáctica. Phillipe Merieu. inclusión escolar.

Princípios e tensões da didática na educação básica

Na composição e apontamento das tramas iniciais que conduzem este estudo, introduzimos a discussão apontando as escolhas, pois as entendemos como formas de dialogar com os princípios e com as tensões da educação básica, com foco nos processos escolares inclusivos. Referimo-nos às palavras princípio como aquilo que está na origem, os fundamentos de algo ou pilares de sustentação; e, tensão como as exigências ou ideias aparentemente contraditórias, mas essenciais que sejam pensadas simultaneamente e com coerência para que possamos avançar no diálogo.

Portanto, o caminho que escolhemos conduz à historicização de processos, percursos e trajetórias, como um modo potente de compreender um fenômeno em sua complexidade, em sua totalidade ou em sua maior parte, uma vez que consideramos a incompletude e a provisoriedade do construído como elementos que compõem as partes do todo.

As contribuições do pedagogo e pesquisador francês Phillipe Merieu tornam-se essenciais para este estudo. Nesse sentido, ao buscarmos reconhecer o lugar da Pedagogia e, em especial, o da Didática na



produção de conhecimentos, estratégias e práticas inovadoras para aqueles considerados como diferentes ou incapazes de aprender, nos debruçamos sobre a necessidade de retomada da compreensão do papel da Didática na educação. Propomos a revisitação e a revitalização dessa área de estudos, assumindo, simultânea e respectivamente, como princípio e tensão os conceitos de “memória pedagógica” e de “momento pedagógico” (MEIRIEU, 2002).

Por memória pedagógica compreendemos o conjunto de saberes pedagógicos sistematizados ao longo da história da Pedagogia e que deveriam servir de sustentação para a vivência e para o enfrentamento dos acontecimentos cotidianos escolares. Esse arsenal de meios que compõem a literatura pedagógica deve possibilitar a reflexão em torno do momento pedagógico. Tratamos como momento pedagógico o trabalho desencadeado pelo docente para a operacionalização de uma conduta pedagógica que seja capaz de reconhecer e trabalhar a resistência do outro ou as circunstâncias imprevisíveis que se materializam durante o fazer docente envolvendo alunos e contextos concretos e que exigem ajustes e esmero do educador para inventar novos métodos capazes de sustentar o projeto educativo. Conforme Meirieu:

O momento pedagógico pode ser compreendido como esse encontro exigente de duas pessoas que se envolvem em uma partida em que nada é jogado com antecedência e em que a ‘dureza’ do objeto de transação, sua coerência interna, sua estrutura própria regulam permanentemente a relação. É nisso que o momento pedagógico, embora remeta inevitavelmente a uma relação entre dois parceiros, nada tem a ver com o ‘relacional’ concebido como a mera empatia recíproca de duas subjetividades que se expandem. O que separa irremediavelmente o ‘relacional’ do ‘pedagógico’ é o controle sobre o objeto de transação interindividual, o trabalho comum de elucidação do que se deve compreender que se diz, do que se deve partilhar na compreensão daquilo que se transmite (MEIRIEU, 2002, p. 90).

77

Assim, o momento pedagógico envolve a construção das aprendizagens; o educador não renuncia as suas exigências acerca disso, mas as reelabora permanentemente a partir do encontro com os interlocutores, propondo uma conduta que pode ser definida simultaneamente como pedagógica, ética e epistemológica, em busca de tornar o saber para o aluno um objeto acessível. Entendemos que o papel da didática se dá na tensão entre

esses dois conceitos (memória e momento pedagógico) logo, entre o planejado e o imprevisto; entre o sistematizado e a invenção.

Articulamos o exercício de reflexão e (re)criação da didática, por meio da memória pedagógica da Educação Especial, a partir do célebre personagem Jean Itard, em busca de fundamentos norteadores para a compreensão das práticas desenvolvidas hoje nos cotidianos escolares, colocando em evidência o conceito de momento pedagógico.

Desse modo, nossa escrita se organiza por meio de três cenas pedagógicas recortadas da literatura acadêmica e que tensionam a relação pedagógica construída entre Itard e seu pupilo Victor. As cenas, ao mesmo tempo que são singulares, por retratarem contextos de possibilidades diferentes, apresentam pistas para a composição dos eixos de organização do trabalho pedagógico, a partir das necessidades que despontam em cada situação cotidiana vivenciada entre o educador Itard e seu educando Victor. Instigamos a problematizar o conceito de didática na escola contemporânea como resultante de uma relação de articulação entre os conhecimentos pedagógicos e da dinamicidade das ocasiões escolares que permitem, por sua vez, a mobilização de experiências pedagógicas inéditas, pois todas as cenas nos apontaram que nem tudo o que se passa no cenário das aprendizagens construídas (ou não) por Victor foi possível de ser previsto por Itard.

Também entendemos, como pertinente para o desdobramento de uma epistemologia da Didática, o esforço teórico de compreender os conceitos de cotidiano e necessidade, uma vez que ambos circulam com certa repetitividade no discurso pedagógico, compondo a história da memória pedagógica, mas sem a devida exaustividade e rigorosidade necessárias, cristalizando ou naturalizando, portanto, um só viés e eliminando a possibilidade de outras leituras.

Portanto, ao longo do texto, esses conceitos serão desenvolvidos de modo recursivo, com intuito de ampliar os focos de análise. Resgatamos o significado de necessidade no/do contexto escolar, a partir de Itard e sua "lei imperiosa da necessidade", associado aos princípios da solicitação e da emergência em Meirieu (2001). Para conceituar cotidiano, reportamo-nos aos estudos de currículo escolar a partir de Ferraço (2004). Para esse autor, o cotidiano envolve todas as dinâmicas de relações estabelecidas, com todos os personagens que circulam nos espaços-tempos escolares. Além disso, trata



da complexidade das relações e dos saberes-fazeres praticados e que não podem ser reduzidos a um planejamento; reconhece a aproximação teórica dos conceitos de currículo e cotidiano, abordando-os como intrinsecamente relacionados.

Desta forma, um olhar voltado às necessidades e às singularidades dos cotidianos escolares é tomado como dispositivo potente para compreendermos que as rotinas pedagógicas não precisam ser novas ou originais para se inscreverem como práticas e condutas pedagógicas inovadoras. A inovação surge da percepção da rotina que perfaz o cotidiano para além da mera repetição de rituais ou como *rotina não rotineira* e do imprevisto como elemento que, tomado em sua complexidade, com investimento pedagógico, pode ser disparador de processos de mudanças qualitativas no cotidiano escolar.

Retomar os princípios da didática para a educação básica a partir da memória e do momento pedagógico significa compreender que as construções são históricas, questionando as organizações que, tradicionalmente, a escola normatiza como princípios (por exemplo, o agrupamento por níveis com base na homogeneidade) e que se tornam obstáculos ao projeto educativo que aposta na educabilidade de todos.

Para Meirieu (2005), o princípio ou o fundamento principal do projeto educativo reside no diálogo paradoxal imposto pela necessidade de estabilidade nas suas finalidades para garantia de sua construção ao longo prazo, assumindo sua gênese coletiva em articulação com a instabilidade, como modo de reconhecer a dinâmica dos percursos individuais de aprendizagem. Assumir essa questão, em sua complexidade, requer compreender a atualidade das perguntas dadas como tradicionais e exauridas na área da didática que nos remontam a sua trajetória secular, desde Comenius, em *A grande didática*, no século XVII:

O que é necessário que o conjunto de cidadãos conheça para conviver em comunidade? Que linguagens se devem falar? Que ferramentas é preciso dominar? Que conhecimentos históricos, artísticos, científicos é necessário compartilhar? [...] Como desenvolver aquilo que reforça um sentimento necessário de pertencimento com aquilo que favorece uma abertura igualmente necessária, prefigurando solidariedades mais amplas? (MEIRIEU, 2005, p. 40).

As perguntas acima nos auxiliam a pensar que permanece sendo papel do projeto educativo definir um corpo de saberes como necessários para o acesso ao estatuto de cidadão. A transmissão continua sendo o papel central da escola, e não se pode impor nenhum limite a ela, pois a aposta na educabilidade de todos é o grande desafio. “Toda criança... todo homem é educável... e a história da pedagogia, assim como das instituições escolares, nada mais é que a implementação, cada vez mais audaciosa, desta aposta: a escolha da educação contra a exclusão” (MEIRIEU, 2005, p. 43).

Em outras palavras, inovar na didática ou nos modos de compreender e tratar a docência não se restringe à adoção de novas técnicas. Sugere reposicionar-se, permitindo-se focalizar, de modos diferentes, os descritores de análise teóricos e metodológicos para o estabelecido e articulado como memória pedagógica, isto é, como conjunto de situações e ações possíveis de antecipar para fazer frente ao momento pedagógico. A história dos processos e percursos permite-nos sistematizar e prever alguns efeitos decorrentes da experiência pedagógica, todavia, cada momento pedagógico, analisado, em suas relações contextuais, é sempre vivenciado de modo inédito, pois presume o reconhecimento da existência do outro, de suas possibilidades, necessidades, vontades e resistências. Assim, tornar a observação e os diferentes modos de olhar ferramentas do trabalho pedagógico cotidiano perante a complexidade de relações que constroem as cenas escolares parece-nos a brecha possível e necessária para refletir, com um viés atual, sobre o papel da didática na educação básica. Concomitantemente, essa visão estabelece um terreno fértil para que se desdobrem as práticas pedagógicas inovadoras nos processos inclusivos como perspectiva do projeto educativo.

Entendemos a inclusão escolar ou os processos inclusivos como finalidade de todo o projeto educativo e, portanto, a construção de processos escolares inclusivos passa por vincular e garantir a participação de todos no ato formativo. Conforme Meirieu (2002), o cerne do trabalho pedagógico consiste em estabelecer as condições para a vinculação social de cada sujeito por meio do acesso ao conhecimento, apostando, sem exceções, na educabilidade de todos.

O trabalho pedagógico [...] é um trabalho que consiste em apoderar-se dos objetivos da aprendizagem, examiná-los, analisá-los, interrogá-los, escrutá-los em todos os sentidos, prospectá-los e prospectar também sua organização, interrogar o tempo todo sua



inteligibilidade para captar todas as suas nuances, identificar suas articulações, descobrir suas contradições... até que mais nenhum rosto se feche e o vínculo social vá sendo construído pouco a pouco na classe (MEIRIEU, 2002, p. 83).

Cenários da/para reflexão da prática pedagógica

Jean-Marc Gaspard Itard (1774-1838) foi um dos grandes pioneiros da educação de surdos-mudos². Canevaro e Gaudreau (1989) denominam-no médico-filósofo e afirmam que Itard, com seu ilustre aluno Victor, inaugurou a era da educação especial, mesmo que seu trabalho não tenha se refletido na educação das pessoas com deficiência mental na época.

Para Meirieu (2001), Itard tem importância decisiva no pensamento pedagógico contemporâneo. Apesar de ignorada pela maioria, essa experiência por ele desenvolvida tem um caráter fundador, e seus escritos são de uma extraordinária riqueza.

Em janeiro de 1800, foi capturado, pela segunda vez, um menino *selvagem* que fora avistado algumas vezes vagando pela floresta de Aveyron. Após alguns meses, o menino foi levado a Paris, onde foi examinado pelo reconhecido médico psiquiatra Phillippe Pinel. Este realizou um exame detalhado e atribuiu-lhe uma "idiotia", pautado em uma análise eminentemente orgânica e em comparações entre o menino selvagem (que ainda não tinha nome) e crianças consideradas idiotas, internadas em hospícios. Interessante, notar a partir do diagnóstico de Pinel, a constatação dos estudiosos Canevaro e Gaudreau (1989, p. 32, *tradução nossa*): "[...] consiste essencialmente em uma lista de coisas que Victor não sabia fazer." Transcrevemos a seguir o teor do diagnóstico do médico Pinel:

Incapaz de atenção, com exceção dos objetos de suas necessidades, e conseqüentemente incapaz de todas as operações da mente acarretadas pela primeira, desprovido de memória, de julgamento e de aptidão para a imitação e, de tal modo limitado nas próprias ideias relativas às suas necessidades que ainda não conseguira abrir uma porta nem subir numa cadeira para alcançar os alimentos que eram levantados fora do alcance de sua mão; enfim, desprovido de qualquer meio de comunicação, não conferindo nem expressão nem intenção aos gestos e aos

movimentos de seu corpo, passando com rapidez e sem nenhum motivo presumível de uma tristeza apática às mais imoderadas gargalhadas; insensível a qualquer espécie de afeições morais; seu discernimento não passava de um cálculo de gulodice, seu prazer, uma sensação agradável dos órgãos do gosto, sua inteligência, a suscetibilidade de produzir algumas ideias incoerentes, relativas às suas necessidades; toda a sua existência, numa palavra, uma vida puramente animal (BANKS-LEITE; GALVÃO, 2000, p. 132).

82 O jovem médico Itard questiona o diagnóstico de Pinel e defende a tese de que aquele estado no qual o menino se encontrava era decorrência do afastamento do convívio social em que viveu, presumivelmente por vários anos. Itard acreditava que o homem não nasce como homem, mas se constrói e é construído como tal. Totalmente contrário ao inatismo (pensamento científico predominante na época), considerava que a idiotia do menino não era resultado de uma deficiência orgânica, mas de um fato gerado pela exclusão do convívio social, Itard lhe dá o nome Victor e inicia uma experiência desafiadora para a época. A premissa organizadora do pensamento de Itard – a importância do meio social – tem desdobramentos atuais no modo como compreendemos o outro, mediante a relação construída pelo imbricamento mútuo entre o individual e o social. Esse aspecto, por si só, torna a referência ao pensamento de Itard de extrema importância para a Pedagogia contemporânea e, especificamente, para a educação especial, ao considerar a possibilidade de mudança intrínseca ao desenvolvimento individual e social.

Os estudos desenvolvidos por Itard junto ao Victor de Aveyron foram sistematizados em dois relatórios escritos pelo médico, em momentos distintos, com intuito de informar o governo francês e a comunidade científica da época acerca do desenvolvimento dos aprendizados do menino. Para Canevaro e Gaudreau (1989), os relatórios são instrumentos importantes para apresentar: a filosofia da educação em geral e da educação dos *idiotas* e *surdos-mudos* em particular; os seus métodos de ensino concretos; algumas modificações cotidianas, que ele agregava ao seu método em observação às reações de seu aluno e, sobretudo, nas relações envolvendo a dificuldade de aprendizagem de Victor.

Influenciado pelo pensamento de John Locke (1632-1704) e de seu contemporâneo Condillac (1715-1780), Itard evidenciou sua crença na experimentação. Os próprios relatórios são um reflexo dessa certeza. Tudo



foi rigorosamente registrado após ter passado pela experimentação. Com as ideias de Locke, opostas ao inatismo e à predestinação e favoráveis a um empirismo explícito e radical, a educabilidade da pessoa com deficiência não mais poderia ser refutada. Condillac acrescentou o delineamento de uma metodologia de ensino que poderia vir a ser empregada com pessoas com deficiência, baseada na construção das ideias a partir das sensações, da sua análise e composição, indo do simples para ao complexo, portanto, todo conhecimento deveria ter como base a experiência sensorial.

○ jovem médico realizou uma avaliação inicial com o menino para conhecê-lo, no sentido de verificar suas faltas, suas dificuldades. Percebeu que os sentidos eram pouco desenvolvidos. A audição era desenvolvida, mas muito seletiva, pois Victor escutava muito bem os ruídos relacionados à sua sobrevivência na floresta. Para os sons comuns no mundo civilizado para o qual ele fora levado, parecia surdo. O tato estava embotado, precisando ser desenvolvido, e o gosto era restrito ao que Victor conhecera na floresta.

Assim, Itard partiu para o trabalho inicial de desenvolver os sentidos, trabalhando cada um separadamente e de maneira intensa. Aos poucos, Victor foi despertando seus sentidos por meio de experimentações sensoriais, que começam a produzir efeitos no sentido de formar ideias. Victor era como uma tábua rasa onde tudo precisava ser escrito e inscrito.

É possível pensar que – talvez até por sua pouca experiência no campo da educação – Itard buscou aplicar esses princípios no terreno da prática, de maneira fiel e rigorosa (PESSOTTI, 1984). Um efeito dessa postura foi a rigidez na proposição de atividades e exercícios e na avaliação das respostas do menino, aniquilando antecipadamente as possibilidades de Victor se colocar de modo distinto de seu planejamento na relação, haja vista que Itard já tinha, a priori, um caminho traçado e um ponto de chegada a perseguir. Todavia, esse aspecto não desmerece a riqueza de sua experiência e faz com que, neste estudo, nosso olhar se volte especialmente às três últimas metas em que Itard procura desenvolver as necessidades de seu pupilo, propondo alguns ajustes aos seus métodos e alcançando resultados pedagógicos interessantes e decisivos. São elas:

- Ampliar a esfera de suas ideias, dando-lhe necessidades novas e multiplicando suas relações com os seres que o circundam.

- Levá-lo ao uso da fala, determinando o exercício da imitação pela lei imperiosa da necessidade.

- Exercitar, durante algum tempo e a partir dos objetos de suas necessidades físicas, as mais simples operações da mente e determinar, em seguida, sua aplicação aos objetos de instrução.

Os estudiosos Canevaro e Gaudreau (1989) consideram as metas descritas acima, em especial, a terceira meta proposta por Itard (alargar a esfera das necessidades, estimulando-o a desenvolver necessidades novas) o ponto de genialidade do médico-pedagogo, pois foi capaz de favorecer a transferência das aprendizagens, princípio central no pensamento pedagógico.

Meirieu (2001) também resgata esse saber da memória pedagógica em Itard criando dois princípios que ele nomeia como da solicitação e da emergência. Por meio do princípio da solicitação, o educador envolve seu aluno em situações complexas e diversas para mobilizar sua atenção e interesse em aprender, isto é, ele se mobiliza para criar a necessidade no aluno. O princípio da emergência envolve o julgamento do docente acerca da necessidade de agir sobre os métodos e dispositivos, propondo saberes a serem apropriados pelo estudante. Esses princípios, embora complementares, são também contraditórios à medida que, a priori, a solicitação do educador não conduz, necessariamente, à necessidade de aprender por parte do aluno; remete à necessidade do educador de fazer algo pelo outro e, ao mesmo tempo, o coloca diante de sua impotência, pois não pode fazer isso sem o sujeito envolvido, sem que ele decida e também sinta a necessidade. Portanto, o educador age sobre as condições dessa emergência assumindo seu *não-poder* sobre a própria emergência. “Na realidade, apenas o reconhecimento de nossa impotência educativa permite-nos encontrar o verdadeiro poder pedagógico” (MEIRIEU, 2002, p. 289 apud MEIRIEU, 2005, p. 9).

Assim, as solicitações feitas pelo educador, ou a solicitude em sentido amplo, traduzem a preocupação com a responsabilidade do educador perante o destino do outro e, portanto, envolve a criação de estímulos para que o outro também tome ciência de seu destino. Ao mesmo tempo, essa inquietude do educador não deve alimentar a ilusão de que pode decidir no lugar de seu aluno. Esse princípio sintetiza os propósitos do projeto educativo e da instituição escola, à medida que interpela o educador a cumprir com sua obrigação social de assegurar no presente o futuro das gerações. Conforme Meirieu (2002,



p. 71), “[...] essa necessidade do adulto, essa necessidade que se impõe a ele para que suas convicções e crenças existam e materializem-se diante de seus olhos, torna tolerável a obrigação social de assegurar a educação das gerações futuras.”

As metas estabelecidas por Itard em torno da lei imperiosa da necessidade encontram sintonia com o que consideramos a tarefa do educador nos dias de hoje: organizar e multiplicar as solicitações para fazer emergir, conforme as necessidades de cada situação criada, as habilidades e os conhecimentos definidos. Além disso, trata-se de buscar, por meio da proposição de diferentes situações, levar o aluno a sentir a necessidade de aprender. Para que isso aconteça, as situações propostas precisam ser, efetivamente, desafiadoras, despertando a real necessidade de lançar mão daquilo que é trabalhado na escola.

Criar uma necessidade no aluno envolve bem mais do que despertar sua curiosidade em relação a um assunto. Trata de “propor projetos que [o educador] julgue capazes de mobilizar seus alunos e que comportem, em sua própria execução, a possibilidade de esbarrar em obstáculos que correspondam justamente aos objetivos programáticos desejados” (MEIRIEU, 2005, p. 88). Requer igualmente reconhecer a potência do olhar do outro e sua capacidade de interromper o discurso do educador, propondo novas formas de fazer e atingir os objetivos a que se propôs.

Com relação à experiência pedagógica de Itard junto ao menino de Aveyron, é possível perceber vestígios dos princípios de solicitude e da emergência no modo de conduzir o processo de aprendizagem de seu pupilo, por meio de sua sistematicidade e rigorosidade na produção de métodos associados aos ajustes cotidianos a eles agregados a partir de seu olhar à forma de aprender e aos feedbacks de Victor nas diferentes situações propostas.

Para Cordeiro e Antunes (2009, p. 5), Itard centrou a busca pelas metas no par prazer/dor, como o motor para o desenvolvimento humano: “Sem necessidades, não se buscavam novas experiências. Sem experiências, não há conhecimento.”

Apesar de Victor não ter adquirido a fala (uma das metas propostas por Itard), ele foi desenvolvendo, ao longo do período de trabalho, estratégias bastante inteligentes para resolver os desafios que seu educador lhe colocava, bem como para se comunicar com os outros por meio de uma linguagem de

ação. Com relação a essa meta, Canevaro e Gaudreau (1989) são categóricos em questionar se os objetivos que Itard se propôs eram realistas quanto às necessidades e possibilidades de Victor. Compreendem que o julgamento, do ponto de vista do objetivo proposto, demonstra que a experiência foi um insucesso, pois Itard foi incapaz de ensinar Victor a falar. Todavia, consideram que o insucesso é minimizado ao analisarmos o conhecimento produzido por Itard em torno dos mecanismos de aprendizagem que desenvolveu e que posteriormente, foram incorporados pela pedagogia de Montessori e outros estudiosos que o sucederam. Diferentemente da avaliação rígida que Itard fez de seu trabalho no relatório final da experiência, podemos considerar que Victor avançou nos objetivos pedagógicos, uma vez que encontrou formas de comunicar-se com as suas necessidades novas, criadas a partir do convívio social e da mediação de seu professor. A seguir, apresentamos a análise de três cenas ou situações descritas por Itard em seus relatórios, em que evidenciamos aspectos concernentes à memória e ao momento pedagógico, como dispositivos que concebem o terreno epistemológico da didática e que, por sua vez, facilitam na exploração e na compreensão dos cenários escolares cotidianos.

86

Figura 1 | Itard não consegue despertar o interesse de Victor pelos brinquedos





[...] apresentei-lhe sucessivamente brinquedos de todas as espécies mais de uma vez, durante horas inteiras, esforcei-me para fazê-lo conhecer o uso deles; e vi com pesar que, longe de lhe cativar a atenção, esses diversos objetos sempre acabavam dando-lhe tanta impaciência que ele chegou ao ponto de escondê-los, ou destruí-los, quando se lhe apresentava a ocasião (BANKS-LEITE; GALVÃO, 2000, p. 147).

Itard depara-se aqui com a resistência de Victor ao seu projeto educativo, resistência essa, manifesta pelo aluno diante do professor, presente em qualquer proposta pedagógica. Meirieu (2002), ao abordar esse aspecto, afirma que mesmo os pedagogos dos métodos ativos bem como os organizadores de dispositivos didáticos, são os defensores da pedagogia por objetivos, do ensino individualizado,

[...] apesar de todos os seus esforços para prever e programar suas sequências de aprendizagem, jamais conseguem precaver-se contra essa resistência, por definição imprevisível, do aluno que recusa, ignora, contesta, rejeita o que lhe é proposto. Achar que se pode poupar dessa resistência seria imaginar que nunca haverá um acontecimento que venha a perturbar o percurso escolar do aluno, seria reduzir o aluno a um “segmento escolar” que, mediante condições bem pensadas, milagrosamente se tornaria disponível às propostas imaginadas para ele por um professor generoso... seria, de fato, criar o impasse do contato educativo que, no entanto, pretende-se promover (MEIRIEU, 2002, p. 59).

Esse movimento do aluno em resistir ao projeto pensado por seu professor pode irromper a qualquer momento, especialmente quando este foca sua atenção e energia no conteúdo ou nos dispositivos didáticos, esquecendo-se da individualidade de cada um dos estudantes e encarando-os como um grupo uniforme. Pelo que é possível depreender, Itard, em muitos momentos, centrou muito mais sua atenção nas técnicas e nos recursos, do que propriamente no jovem que tinha diante de si. O professor pode adotar a atitude de querer vencer essa resistência a qualquer custo, correndo o risco de aniquilar o outro, ou, ao contrário, buscar superar, em si mesmo, aquilo que provoca a resistência do aluno. No primeiro caso, os efeitos ficam evidentes, nas atitudes de enfrentamento, raiva, rejeição ao que lhe é proposto ou ainda, na passividade e na indiferença do aluno. Buscar em si aquilo que desencadeia a resistência

é uma atitude ética de recusa à manipulação do outro e de assumir sua própria responsabilidade na condição de professor.

Figura 2 | Itard propõe a Victor o jogo dos copos



88

Consegui umas vezes concentrá-lo em certas diversões que se relacionavam com as necessidades digestivas. Eis uma, por exemplo, que eu lhe proporcionava com frequência no final da refeição, quando o levava jantar na cidade. Dispunha na frente dele, sem nenhuma ordem simétrica, e numa posição emborcada, vários pequenos copos de prata, e embaixo de um deles colocava uma castanha. Bem certo de ter-lhe atraído a atenção, eu os levantava um depois do outro, exceto aquele que ocultava a castanha. Depois de ter-lhe demonstrado assim que eles nada continham e de os ter recolocado na mesma ordem, convidava-o com sinais a procurar por seu turno. O primeiro copinho no qual recaíam suas buscas era precisamente aquele sob o qual eu escondera a pequena recompensa devido à sua atenção. Até aí era apenas um fraco esforço de memória. Mas insensivelmente eu tornava o jogo mais complicado. Assim, após ter escondido, com o mesmo procedimento, uma outra castanha, eu mudava a ordem de todos os copinhos, de uma maneira lenta, porém, a fim de que nessa inversão geral fosse-lhe menos difícil seguir com os olhos e a atenção aquele que encerrava o precioso depósito. Fazia mais, punha castanhas embaixo de dois ou três desses copinhos e sua atenção, embora dividida entre aqueles três objetos, não os deixava de seguir em suas respectivas mudanças dirigindo para



eles suas primeiras buscas. Não é tudo ainda; pois não era esse o único objetivo que me propunha. Esse julgamento era quando muito apenas um cálculo de gulodice. Para tornar sua atenção menos interesseira e menos animal de certo modo, eu suprimia dessa diversão tudo o que tinha relação com seus gostos e só se punham sob os copinhos objetos não comestíveis. O resultado era quase igualmente satisfatório; e esse exercício então nada mais era senão um mero jogo de copinhos, muito proveitoso para provocar atenção, juízo e fixidez em seus olhares (BANKS-LEITE; GALVÃO, 2000, p. 148).

No detalhamento da cena em questão, fica evidente a construção da estratégia de aprendizagem – o jogo de copos – associado à observação do médico-pedagogo acerca da facilidade de Victor desenvolver aprendizados associados às suas necessidades vitais, tais como a de se alimentar. Itard descreve um planejamento que envolve uma série de passos, cuja ação seguinte desencadeada pelo educador estava condicionada à observação do processo elaborado em conjunto com seu pupilo. Itard reconhece a situação lúdica envolvendo as necessidades alimentares como a ocasião para envolver Victor na relação pedagógica e para tornar possível o momento pedagógico. Coloca a memória pedagógica, isto é, os saberes coletivos sistematizados em torno de alguns processos mentais nomeados por ele, tais como “atenção, juízo e fixidez em seus olhares” (a partir da epistemologia empirista latente na época e do pensamento de Condillac e Locke) a serviço do momento pedagógico. Logo, faz da ocasião e da necessidade apresentadas no cotidiano das relações, material que viabiliza o momento pedagógico. O próprio Itard usa a denominação “julgamento” ao se referir à sua tomada de decisões com relação ao desencadeamento sequencial das situações de aprendizagem programadas e elaboradas por ele. Em sintonia com esse saber pedagógico recuperado em Itard, Meirieu alerta:

A atividade pedagógica não pode ser pensada de maneira aplicacionista, como a implementação de preceitos emanados da observação psicológica ou sociológica, mas como “exercício do julgamento pedagógico”, associando obtenção de indicadores em uma situação, exploração de cenários possíveis em sua “memória pedagógica” e construção da unidade da ação em uma estrutura narrativa (MEIRIEU, 2005, p. 9).

Na descrição da situação de aprendizagem anterior, Itard traz à tona a importância do investimento na regularidade (descreve que o jogo dos copos era feito habitualmente), de modo que a repetição de uma situação de aprendizagem dispara novas possibilidades, contrariando a leitura simplista que associa a repetição ao mesmo ou a cristalização de uma única forma de intervenção pedagógica. Lembremo-nos da quantidade de exercícios de separar as sílabas que as crianças realizam nos seus cadernos. Porém, ao escreverem um texto, lá estão as sílabas separadas fora das normas estabelecidas no português. A repetição estéril, mecânica, não tem sentido para o aluno e ele não transfere aquele exercício para a escrita real, com significado. Podemos ver aí o fundamental papel da didática e da intervenção do professor para propor situações em que, efetivamente, o aluno tenha necessidade de empregar aquele conhecimento em situações conectadas com a realidade e dotadas de sentido. Portanto, a regularidade de uma tarefa deve implicar a possibilidade de avançar nos objetivos propostos. Nossa ênfase na importância no investimento em ritos como parte do fazer docente tem a intenção de atrair o olhar para a necessidade de que alguns saberes pedagógicos considerados equivocadamente inadequados por terem sido gestados na escola tradicional possam ser recuperados. Preparar minuciosamente o material, assim como estruturar os espaços e os tempos de aprendizagem continuam sendo saberes pedagógicos necessários, pois a organização do ambiente, o modo de propor a tarefa educativa pelo educador sugere ou *comunica* aos sujeitos o comportamento esperado (MEIRIEU, 2006). Em suma, antecipam as regras do jogo, isto é, dos propósitos escolares e do comprometimento docente com a escolarização.



Figura 3 | Victor e seu gosto pelos passeios



Chegou a hora do passeio, ele [o Victor] se apresenta várias vezes diante da vidraça e diante da porta de seu quarto. Se então percebe que sua governanta não está pronta, dispõe na frente dela todos os objetos necessários para sua toalete e, em sua impaciência, chega mesmo a ajudá-la a vestir-se. Feito isso, é o primeiro a descer e puxa sozinho o cordão da porta. Tendo chegado ao Observatório, seu primeiro cuidado é pedir leite; o que faz apresentando uma gamela de madeira, que nunca esquece, ao sair, de pôr no bolso e da qual se muniu pela primeira vez no dia seguinte àquela em que havia quebrado, na mesma casa e para o mesmo uso, uma xícara de porcelana (BANKS-LEITE; GALVÃO, 2000, p. 160-161).

○ *flashback* da experiência descrita anteriormente dá visibilidade a uma série de aprendizados desenvolvidos por Victor, que começa a compreender a organização do cotidiano em que está inserido e percebe, inclusive, como pode operar para acelerar o atendimento de suas necessidades, participando e interferindo, ao seu modo, de seu contexto, como na cena descrita acima, na qual se preocupa em levar outra caneca para substituir a que havia quebrado e garantir que pudesse tomar o leite que costumavam servir a ele.

Para que Victor pudesse tomar sua linguagem de ação como um estilo provisório a ser superado e substituído pela linguagem oral, acreditamos que os desafios precisariam estar associados ao reconhecimento de suas possibilidades, evidenciadas nos diferentes momentos de imprevisibilidade

do cotidiano, como na cena narrada acima, a qual é tomada por Itard com entusiasmo e como reforço de suas convicções das capacidades intelectivas de Victor. A situação, entretanto, não é explorada como momento pedagógico, pois o cientista não conseguia se desprender da rigidez de seu plano didático e de suas metas. Novamente Meirieu (2001) nos ajuda a entender essa cena a partir do princípio da emergência, segundo o qual cabe ao mediador auxiliar na construção de evidências e visibilidades às possibilidades dos estudantes.

No cotidiano da sala de aula, um dos grandes desafios é fazer emergir para o aluno a necessidade de aprender os conteúdos, de alcançar os objetivos propostos pelo professor para ele. Mais importante que perguntar-se sobre o que o aluno deve aprender é questionar-se quanto àquilo que o aluno precisa fazer para chegar a determinado conhecimento. Outra vez Meirieu (2006) nos auxilia a compreender essa problemática:

Assim os alunos podem investir sua inteligência em uma atividade que foi concebida para eles: *acessível, mas difícil*, difícil mas acessível. Uma atividade suscetível de ajudá-los a aproveitar melhor os saberes que já dominam, mas para ter acesso a novos conhecimentos. De resto, não há nada de muito complicado nesse processo: apenas um esforço permanente para que o ato de aprender seja uma verdadeira "operação mental" – e não a aquisição de um reflexo condicionado – sustentada [...] pela disponibilização aos alunos de bons materiais e boas instruções. Não há nada de muito complicado, mas é necessário um grande rigor na escolha de materiais [...] objetos a manipular, ferramentas a utilizar, recursos documentais a consultar, assim como uma extrema precisão no enunciado das instruções. De modo que ao 'trabalhar sobre', o aluno consiga efetivamente 'aprender a' (MEIRIEU, 2006, p. 42).

Tradicionalmente nós, professores, nos perguntamos o que devemos fazer para o aluno aprender. A postura acima descrita inverte a lógica e coloca o aluno como protagonista na construção do seu conhecimento. São situações elaboradas inicialmente pelo professor, e desse papel ele não pode abrir mão, mas que dão espaço ao novo, ao inesperado, à inventividade de todos os sujeitos implicados nessa cena. Vale ser destacado que são metas a serem buscadas no trabalho com todos os alunos, inclusive aqueles com deficiência, uma vez que todos podem aprender. Em outras palavras, são metas que devem simultaneamente apostar no percurso coletivo da turma e considerar



os itinerários individualizados, com o cuidado de que existe uma distinção conceitual, paradigmática e ética entre considerar os percursos singulares e propor percursos individuais tendo por base critérios eleitos a partir da suposta incapacidade dos sujeitos. Do modo como compreendemos a educação, como um processo social e relacional, a incapacidade não pode ser atribuída a alguém como fenômeno individual.

Os descritores das cenas e os processos inclusivos escolares como perspectiva

Nas três cenas apresentadas, buscamos alinhar elementos para compreender os efeitos da didática docente perante o que se compreende como inovação na abordagem didática com relação às práticas pedagógicas e os processos escolares inclusivos. Maturana (1999), ao tratar as explicações como descrições, fornece-nos o embasamento necessário para a validação de critérios, de modo que compreendamos o olhar criterioso à didática como memória e momento pedagógico, como os descritores da cena, ou seja, como os princípios que (en)cenam e sustentam a relação de construção dos contextos pedagógicos inclusivos.

Portanto, ao trazermos à tona a reflexão sobre a operacionalização de condutas e práticas pedagógicas inovadoras, entendemos que este é um exercício construído a partir da eleição de pressupostos que articulam os princípios e tensões da didática associada à compreensão dos cotidianos escolares. Tratamos como cotidiano escolar a rede complexa que envolve o cenário da escola; os saberes e fazeres que se constituem pela intersecção entre o currículo prescrito e o currículo praticado pelos sujeitos que circulam nesse espaço e auxiliam a subjetivar o estudante como capaz ou não de aprender. Para Ferraço (2004), o cotidiano são as redes tecidas de saberes/fazeres diários pelos sujeitos cotidianos que acontecem em diferentes espaços/tempos das escolas. Nessa rede, a circunstância da surpresa, do aleatório é tomada como possibilidade; o cotidiano escolar não é visto como rotina, mas sim como espaço de criação e criatividade, no qual o olhar para a diferença e para a singularidade se desloca da ordem da dificuldade para a possibilidade de exercitar a “inventividade pedagógica” (MEIRIEU, 2006). Olhar para o cotidiano com essa possibilidade de transgredir as racionalidades naturalizadas

implica reconhecer que os conceitos que compõem a didática são “vivos” e se (auto)produzem nas redes cotidianas. Assim, conceitos tradicionalmente tratados de modo estanque e separado (tais como planejamento, currículo, avaliação, métodos...) se inter-relacionam de modo que as fronteiras entre eles não podem ser tratadas como estanques:

Quando pensamos com o cotidiano das escolas encontramos dificuldades em responder quando é que acontece, por exemplo, o planejamento, a avaliação, a aprendizagem, o ensino, entre outras tantas questões. De fato, se nos situamos em meio às redes cotidianas das escolas e com os sujeitos, a resposta é acontece de tudo ao mesmo tempo e com todos! (FERRAÇO, 2004, p. 4-5).

94 Resgatando os protagonistas das experiências pedagógicas abordadas nesse estudo – Victor e Itard –, percebemos que Victor foi trabalhado em todos os seus aspectos enquanto pessoa, um a cada vez, mas sem uma articulação entre eles. Todas as suas necessidades foram consideradas por seu mestre, pois era preciso aprender a caminhar ao invés de correr; se alimentar de maneira mais regrada (em horários certos, no prato, utilizando-se dos talheres, digerindo alimentos cozidos e variados). Em seus relatórios, fica evidente que Itard avaliava as respostas de Victor e refletia a respeito da adequação da atividade proposta em relação ao objetivo a ser alcançado. A avaliação foi contínua e processual, e seu propósito maior era fornecer as indicações necessárias para dar continuidade às intervenções junto ao seu aluno. Assim, a evolução de Victor foi acompanhada, e suas dificuldades e as habilidades que precisavam ser desenvolvidas tornaram-se perguntas a ser investigadas por seu educador.

As cenas do *ontem* (de Victor e Itard) continuam nos auxiliando a compreender a escola de hoje à medida que nos permitem destacar a surpresa e a imprevisibilidade que se recolocam a cada momento no encontro com o outro. Entendemos que repensar a escola e as práticas pedagógicas, especialmente para os processos inclusivos, requer o investimento reiterado e permanente em todas as nuances que envolvem as relações construídas no cotidiano, com a devida criticidade ao que se coloca como possível e ao que se naturaliza como impossível.

A obstinação de Itard em produzir registros ou documentações das suas experiências pedagógicas também pode ser sinalizado como relevante



para conceber o papel reflexivo da didática na escola contemporânea. A “documentação pedagógica”, mais que resgate da experiência construída, possibilita a reflexão em torno dos percursos escolares individuais e coletivos; dispara processos formativos docentes; comunica e dá visibilidade para toda a comunidade escolar quanto à intencionalidade e a operacionalidade do projeto educativo, permanecendo como desafio estudos que considerem o registro reflexivo docente como parte de sua competência profissional.

Assim, o caráter de inovação pedagógica perante a abordagem da didática está na eleição dos descritores teórico-metodológicos das cenas que se compõem nesses espaços-tempos escolares, isto é, na articulação de critérios explicativos das redes cotidianas de saberes-fazer que se reinventam diariamente em cada contexto. Não significa dispensar a finalidade da transmissão ou o compromisso em repassar às novas gerações os saberes acumulados pela sociedade. Na mesma medida, questiona-se a adoção de condutas pedagógicas rígidas que, historicamente, têm se mostrado ineficazes.

Escolarizar toda a população de uma sociedade é um projeto audacioso, mas do qual não se pode abrir mão, sob pena de inviabilizar a própria atribuição e sentido existencial da escola. O pedagogo não pode desistir e deixar-se levar por ideias e valores arraigados como verdades imutáveis, por exemplo, a crença determinista de que alguns sujeitos com determinadas características ou provenientes de circunstâncias sociais específicas não estariam aptos para aprender. Apesar de sua postura rígida, Itard acreditava profundamente na educabilidade de Victor, pois tinha convicção de que o homem é construído enquanto tal. Assim como Itard, o papel da escola requer a opção da educação contra a exclusão.

Acreditamos que, na correlação entre memória e momento pedagógico, na construção de uma estrutura narrativa escolar, por meio da regularidade, rigorosidade da tarefa educativa aliada à sua simultânea imprevisibilidade e dinamicidade, temos a possibilidade de elucidar uma compreensão de didática que dê visibilidade às relações pedagógicas mobilizadas nos cotidianos escolares. Inovar na abordagem didática vai além do emprego de modismos educacionais ou da apropriação de técnicas novas. Implica recuperar a memória pedagógica sistematizada capaz de nos permitir avançar na direção de uma educação inclusiva ou de um projeto educativo para todos. Portanto, defendemos uma concepção de didática que opere com todos esses dispositivos como *alimento* para que o docente assuma sua conduta

pedagógica com protagonismo, entendendo que o fenômeno educativo é uma obra caracterizada pela incompletude, pela imprevisibilidade e pelo movimento contextual permanente, que, por sua vez, exigirá dele, em alguns momentos, operar no *vazio*, sendo capaz de identificar a linha tênue que o coloca entre o abismo do pragmatismo excessivo ou do abandono de seu papel prescritivo.

Finalizamos pontuando a relevância das experiências pedagógicas que envolvem o enfrentamento de dificuldades e situações desafiadoras de aparente não saber docente quanto ao modo de agir e conduzir a tarefa educativa (tais como a de Itard, objeto desse estudo), para qualificar os processos educacionais e para (re)pensar e (re)criar a didática docente, à medida que atribui ao fazer pedagógico uma dimensão (auto)criadora, própria da vida ou da condição de estar vivo.

Notas

- 1 A leitura do conceito de inclusão escolar nas últimas décadas, no cenário nacional, vem sendo fortemente associado à área da educação especial na perspectiva da educação inclusiva e a definição de um público alvo específico (pessoas com deficiência; transtornos globais do desenvolvimento; altas habilidades e/ou superdotação), traduzindo um movimento e um paradigma que aponta uma perspectiva (BAPTISTA, 2002). Entendemos que a área da educação especial tem pontos de conexão com as necessidades da educação em geral. Por esse motivo, ampliamos a abordagem conceitual a respeito dos processos inclusivos a todos os sujeitos demandantes da educação, direcionando nosso olhar para todos aqueles que a escola renuncia à aposta na educabilidade e atesta o fracasso escolar.
- 2 Termo utilizado no período.
- 3 O governo francês estava custeando o trabalho de Itard com Victor.
- 4 Na imagem da cena extraída do filme quem está junto com Victor é um funcionário do Instituto de Surdos-Mudos de Paris. Retrata um momento inicial de sua chegada na instituição, onde o funcionário, em troca de dinheiro, permitia que as pessoas curiosas conhecessem o jovem. Na cama estão os brinquedos que ele recebia dessas pessoas e que pelos quais não demonstrava gosto nenhum. Mesmo depois, com as intervenções de Itard, Victor permaneceu não tendo interesse nos brinquedos.
- 5 As três figuras são cenas extraídas do Filme *L'Éfant Sauvage*, de François Truffaut (1970), baseado na experiência pedagógica de Itard junto ao Victor de Aveyron.
- 6 Termo cunhado da pedagogia italiana a partir de Maselli; Zanelli (2013).

Referências

BAPTISTA, Claudio Roberto. Entrevista Educação Inclusiva. Ponto de Vista. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, n. 3/4, p. 161- 172, jan./dez. 2002. Disponível em: http://www.perspectiva.ufsc.br/pontodevista_0304/12_entrevista_baptista.pdf. Acesso em: 26 fev. 2014.

BANKS-LEITE, Luci; GALVÃO, Izabel (Org.). **A educação de um selvagem**: as experiências pedagógicas de Jean Itard. São Paulo: Cortez, 2000.



CANEVARO, Andréa; GAUDREAU, Jean. **L'educazione degli handicappati**: dai primi tentativi alla pedagogia moderna. Roma: La Nuova Italia Scientifica, 1989.

CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado; ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. Relações entre Educação, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano: As Contribuições de Jean Marc-Gaspard Itard (1774-1828). In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 32.; 2009, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2009.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 27.; 2004, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2004.

MATURANA, Humberto. A ontologia da realidade. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

MASELLI, Marina; ZANELLI, Paolo. **Gruppo di lavoro, riflessività e costruzione del contesto educativo**. Parma (Itália): Edizioni Junior, 2013.

MEIRIEU, Philippe. **Jean Gaspard Itard**: tous les enfants peuvent-ils être eduques? Paris: Éditions PEMF, 2001.

_____. **A pedagogia entre o dizer e o fazer**: a coragem de começar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **Cartas para um jovem professor**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. **O cotidiano da escola e da sala de aula o fazer e o compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PESSOTTI, Isaías. **Deficiência mental**: da superstição à ciência. São Paulo: EDUSP, 1984.

Doutoranda Clarissa Haas
Universidade Federal do Rio Grande do Sul | Porto Alegre
Programa de Pós-Graduação em Educação
Professora substituta no Departamento de Estudos Especializados da Faculdade
de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul | Porto Alegre
Integrante do Núcleo de Estudos e Políticas em Inclusão Escolar |
Observatório em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul |

NEPIE | OBEDUC | UFRGS

E-mail | cla.haas@hotmail.com

Profª. Dra. Mauren Tezzari

Universidade Federal do Rio Grande do Sul | Porto Alegre

Programa de Pós-Graduação em Educação

Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre

Integrante do Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar |

Pesquisadora da Educação Básica | CAPES | INEP | no Observatório em

Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul | NEPIE | OBEDUC |

UFRGS

Email | maurentezari@gmail.com

Recebido 28 abr. 2014

Aceito 21 jul. 2014



Práticas de ensino de leitura e escrita no Programa Alfa e Beto: entre estratégias e táticas¹

Alexsandro da Silva
Universidade Federal de Pernambuco

Resumo

Este artigo tem o objetivo de analisar as práticas de ensino de leitura e escrita de duas professoras que participavam do Programa Alfa e Beto e como essas práticas se relacionavam ou não com a proposta do Programa. Utilizamos, como procedimentos metodológicos, a observação participante e a entrevista semiestruturada, cujos dados foram analisados por meio da análise de conteúdo. Os resultados evidenciaram que, apesar de as práticas das professoras serem organizadas em torno do livro didático do Programa, elas (re)inventavam em seu cotidiano outras maneiras de fazer e acrescentavam outras propostas e materiais que não correspondiam às prescrições a que estavam submetidas.

Palavra chave: Programa Alfa e Beto. Alfabetização. Práticas cotidianas.

99

Practices of teaching reading and writing in the Alfa and Beto Program: between strategies and tactics

Abstract

This article aims to analyse the practices of teaching reading and writing of two teachers who participated in the Alfa and Beto Program and whether or not these practices related to the proposed Program. We utilized, as methodological procedures, participant observation and the semi-structured interview, whose data were analysed using content analysis. The results showed that, although the teachers' practices were organized around the program's textbook, they reinvented in their daily lives other ways to make and added other proposals and materials that did not correspond to the submitted requirements.

Keywords: Alfa and Beto Program. Literacy. Daily practices.

Práticas de enseñanza de lectura y escritura en el Programa Alfa y Beto: entre estrategias y tácticas

Resumen

Este artículo tiene el objetivo de analizar las prácticas de enseñanza de lectura y escritura de dos profesoras que participaban del Programa Alfa y Beto, y cómo esas prácticas se relacionaban o no con la propuesta del Programa. Utilizamos como procedimientos metodológicos la observación participante y la entrevista semiestructurada, cuyos datos fueron analizados por medio de análisis de contenido. Los resultados evidenciaron que, a pesar de las prácticas de las profesoras ser organizadas en torno del libro didáctico del Programa, ellas reinventaban en su cotidiano otras maneras de hacer y añadían otras propuestas materiales que no correspondían a las prescripciones a que estaban sometidas.

Palabras clave: Programa Alfa y Beto. Alfabetización. Prácticas cotidianas.

Assim, o bom é que vem as atividades, não é? A gente tem o livro, a gente tem o caminho. Chega naquele dia, sabe o que vai fazer (PROFESSORA A, 2011).

Bom, a gente tem que seguir o que eles mandam, não é? Aí, assim, eles mandam a gente fazer e a gente faz como acha melhor (PROFESSORA B, 2012).

Introdução

Desde o início dos anos 80 do século XX, os métodos tradicionais de alfabetização e as cartilhas que os concretizavam foram objeto de inúmeras críticas, sobretudo devido aos pressupostos que os sustentavam: a língua escrita era concebida como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras, que seria aprendido por meio da repetição e da memorização; os aprendizes eram vistos como seres que nada sabiam sobre a escrita e que só seriam autorizados a ter contato com textos “de verdade”, na escola, quando estivessem alfabetizados; e, finalmente, o professor era tratado como um mero executor de passos a serem rigidamente seguidos.

Essa posição crítica em relação aos métodos tradicionais não implica, no entanto, uma negação das questões metodológicas em si, como se elas



remetessem, por si sós, a um ideário tradicional de alfabetização. Como observa Soares (2004), sem proposições metodológicas claras, corremos o risco de ampliar o fracasso escolar das crianças no acesso ao mundo da leitura e da escrita. Essas proposições metodológicas não podem prescindir, todavia, de contribuições atualmente disponíveis nesse campo, as quais apontam que as metodologias de alfabetização precisam contemplar tanto o ensino do sistema escrita alfabética, quanto das práticas sociais de leitura e escrita.

Considerando essas discussões, desenvolvemos uma pesquisa que teve como objetivo analisar as propostas metodológicas para o ensino da leitura e da escrita presentes em materiais didáticos de um programa não governamental que se destina a alfabetizar crianças por meio do método fônico (o Programa Alfa e Beto) e as práticas de alfabetização de professores que participavam desse Programa. Neste artigo, apresentaremos a análise das práticas de ensino de leitura e escrita de professoras alfabetizadoras que participavam do referido Programa e como as suas práticas se relacionavam ou não com a proposta dele.

Tendo em vista esse objetivo, apresentaremos, inicialmente, algumas reflexões teóricas tanto sobre os métodos tradicionais² de alfabetização e as mudanças ocorridas nesse campo, a partir dos anos 1980, quanto sobre as práticas cotidianas dos professores na sala de aula. Em seguida, após situarmos o caminho metodológico da pesquisa, discutiremos os principais resultados do estudo, bem como teceremos algumas considerações finais.

Os métodos tradicionais de ensino da leitura e da escrita e as mudanças no campo da alfabetização

Durante décadas, especialmente até os anos 70 do século XX, o ensino da leitura e da escrita era tido exclusivamente como uma questão de método (MORTATTI, 2000; SOARES, 2004). No Brasil, assim como em outros países, instaurou-se uma acirrada disputa entre métodos de alfabetização, que se expressou, principalmente, no embate entre os chamados “métodos sintéticos”, que procediam das “partes” para o “todo”, e os “métodos analíticos”, que adotavam o caminho inverso: do “todo” para as “partes”.

Os “métodos sintéticos” tomavam como ponto de partida a letra (método alfabético ou da soletração), o fonema (método fônico) ou a sílaba

(método silábico ou da silabação), que, por meio de um processo de síntese, eram combinados para constituição de unidades linguísticas maiores (palavras, frases e textos). Já os “métodos analíticos” (ou globais), ao contrário dos sintéticos, partiam de unidades maiores da língua: palavra (método da palavração), frase (método da sentencição) e texto (método de contos ou das historietas). Nesses métodos, as palavras, as frases ou os textos eram decompostos, por meio de um processo de análise, em unidades linguísticas menores (frases, palavras, sílabas, fonemas/letras).

Como observaram Chartier e Hébrard (1990), em cada grande etapa da história do ensino da leitura, os diferentes métodos foram ordenados em sistemas de oposição binária e cada um deles é herdeiro dos sistemas de oposição anteriores que eles próprios contribuíram para que fossem esquecidos. Essa tensão entre “antigos” e “modernos” também pode ser observada na história da alfabetização no Brasil, pois, conforme ressalta Mortatti, em cada um dos momentos dessa história, tornou-se

[...] necessário produzir uma versão do passado, e desqualificá-lo, como se se tratasse de uma herança incômoda, que impõe resistências à fundação do novo, especialmente quando a filiação decorrente (embora, muitas vezes, não assumida) da tradição atuante no presente ameaça fazer voltarem à cena os mesmos personagens do passado, que seus herdeiros desejam esquecer, rever ou aprimorar (MORTATTI, 2000, p. 299).

A partir, principalmente, da década de 80 do século XX, os métodos tradicionais de ensino da leitura e da escrita e as cartilhas que os concretizavam foram objeto de inúmeras críticas, em decorrência, sobretudo, de mudanças conceituais no campo da alfabetização. Tais mudanças, impulsionadas, especialmente, pela teoria da psicogênese da escrita, desenvolvida por Emilia Ferreiro e colaboradores (cf. FERREIRO; TEBEROSKY, 1999; FERREIRO, 1995), deslocaram a discussão sobre o “como se ensina” para o “como se aprende” (MORTATTI, 2000; SOARES, 2004), instaurando um movimento de “desmetodização da alfabetização” (MORTATTI, 2000).

A teoria psicogenética da escrita provocou uma verdadeira revolução no campo da alfabetização, alterando radicalmente a concepção que se tinha sobre como a criança aprendia a ler e escrever. Se antes a alfabetização era vista como uma aprendizagem meramente perceptivo-motora, isto é, como a



aquisição de um código de transcrição da fala, que seria aprendido por meio da repetição e memorização, a partir desse momento, ela (a alfabetização) passou a ser concebida como uma construção conceitual, isto é, como um processo de compreensão de um sistema de representação (notação) dos segmentos sonoros das palavras.

É sobretudo na década de 90 do século XX que começou a se difundir, no Brasil, um outro conjunto de estudos que também teve um importante impacto no campo da alfabetização. Trata-se dos estudos sobre letramento, entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais diversas (SOARES, 1998). Apoiando-se nesse conceito, alguns pesquisadores, como Soares (1998), propõem que o ideal seria alfabetizar letrando, isto é, ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais de leitura e escrita. Assim, é imprescindível que tanto as atividades de reflexão sobre o sistema escrita alfabética e suas convenções, quanto as práticas sociais da leitura e da escrita estejam presentes em sala de aula.

Apesar das grandes contribuições aportadas pela teoria da psicogênese da escrita e pelos estudos sobre letramento para o campo da alfabetização, é preciso reconhecer que as apropriações delas nos meios acadêmicos e educacionais parecem ter contribuído – seja pela ênfase no “como se aprende”, seja pela relevância maior atribuída à imersão da criança em práticas sociais de leitura e escrita – para o que Soares (2004a) designou de “desinvenção da alfabetização”, quer dizer para a perda da especificidade desse processo, que, além de apresentar as facetas psicológica, psicolinguística e sociolinguística, é de natureza essencialmente linguística (SOARES, 2004).

Nessa perspectiva, a alfabetização passou a ser vista como um processo espontâneo, que ocorreria por meio do contato com textos e dispensaria um ensino sistemático das propriedades e convenções da escrita alfabética. Soares adverte que é “[...] como se realmente pudesse ocorrer de forma incidental e natural a aprendizagem de objetos de conhecimento que são convencionais e, em parte significativa, arbitrários – o sistema alfabético e o sistema ortográfico” (SOARES, 2004a, p. 14).

Como uma reação à “desinvenção da alfabetização”, surgiram, no limiar do século XXI, no Brasil e em outros países, propostas de retorno aos

métodos tradicionais de alfabetização, especialmente do método fônico, um método sintético de alfabetização no qual cada grafema é aprendido como um fonema, que, junto a outro fonema, pode formar sílabas e palavras (FRADE, 2007). Esse retorno aparece, muitas vezes, associado a interesses mercadológicos (venda de livros, programas de alfabetização, etc.), associados à promessa de reverter o problema do baixo desempenho dos alunos em leitura e escrita, cuja responsabilidade é atribuída pelos defensores desses métodos à suposta difusão do “construtivismo” nas escolas brasileiras.

Segundo Mortatti (2010), o retorno dos métodos fônicos no cenário contemporâneo brasileiro configura um processo de “remetodização da alfabetização”, o qual pode ser assim caracterizado:

Trata-se da reposição/atualização de um novo/velho discurso, já fartamente conhecido e utilizado ao longo da história da alfabetização no Brasil por aqueles que [...] buscaram convencer seus contemporâneos de que eram portadores de nova, científica e definitiva solução para os problemas da alfabetização no país (MORTATTI, 2010, p. 334).

104

Esse movimento de retorno aos métodos fônicos relaciona-se, em seu sentido mais perigoso, ao que Soares (2004a) designou de “reinvenção da alfabetização”, que, para ela, não pode representar, como tem acontecido, um retrocesso – o retorno aos antigos métodos –, mas, sim, uma necessária recuperação das especificidades do processo de alfabetização, sem desconsiderar as contribuições teóricas hoje disponíveis nesse campo.

Em função do objetivo dessa pesquisa, que consiste em analisar as práticas de ensino da leitura e da escrita de professores que participaram de um programa de alfabetização que tem como suporte o método fônico, apoiar-nos-emos também nas teorizações sobre as práticas docentes cotidianas, por entendermos que tais discussões são fundamentais para a compreensão do nosso objeto de estudo.

As práticas cotidianas dos professores na sala de aula

Durante muito tempo, especialmente até os anos 70 do século XX, acreditou-se que os professores simplesmente reproduziam (ou deveriam reproduzir)



os conhecimentos e as orientações a que tinham acesso. Contrariamente a essa perspectiva, compreendemos que os docentes reelaboram, recriam e reinventam o seu trabalho cotidiano, a partir de suas experiências anteriores.

Como esclarece Certeau (2012), os homens não são meros consumidores das produções culturais, pois se apropriam delas, reinventando-as em seu cotidiano por meio de “táticas de consumo”. Segundo Sarti (2008), nessa perspectiva, “o consumo cultural revela-se como um espaço de produção de sentidos, uma produção silenciosa que possibilita que os sujeitos, por meio de seus afazeres mais ordinários, não estejam destinados à passividade e à reprodução” (SARTI, 2008, p. 49).

Apoiando-nos nos conceitos de “estratégia” e “tática”, elaborados por Certeau (2012) para explicar os processos de invenção do cotidiano, entendemos que os professores podem, diante das “estratégias” – “cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado” (CERTEAU, 2012, p. 99 e 100) – (re)construir suas práticas de ensino por meio de “táticas” – “[...] ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio”.

Chartier (2005), ancorando-se na teoria do cotidiano de Certeau (2012), analisa com maestria ação docente em meio a “estratégias” e “táticas”, esclarecendo que

[...] todo mundo sabe que as culturas profissionais se transmitem sempre de boca a boca, no curso dos encontros e das experiências. Estas artes de fazer se transmitem a despeito das hierarquias, que preferem ignorá-las. Por vezes elas as denunciam ou as combatem como tantas rotinas conservadoras: os antigos ensinam aos novos como interpretar as injunções dos superiores hierárquicos sem entrar diretamente em conflito com eles, como vestir as práticas antigas com as palavras dos novos discursos oficiais, como lidar com prescrições sentidas como “impossíveis”. Eles sabem também como fazer coisas novas com o velho, inovar para responder a situações não previstas pelos textos e que, no entanto, precisam ser assumidas (CHARTIER, 2005, p. 24).

Como observa Weisser (1998), os professores modificam, ajustam ou, até mesmo, “desviam” os discursos científicos estabelecidos, a fim de construir, progressivamente, um repertório de gestos profissionais que resultam de

influências múltiplas. Essa “tradução” revela que os professores reconstróem e adequam ao seu trabalho cotidiano os conhecimentos e as orientações a que têm acesso, mantendo, apenas, aquelas que podem ter um “valor de uso” nas práticas.

Essa constatação parece evidenciar, tal como observou Chartier (2000, 2007), que as inovações didáticas são escolhidas, testadas, mantidas ou abandonadas pelos professores a partir de critérios práticos e não teóricos. Sendo assim, as inovações são incorporadas apenas quando contribuem para uma melhor organização do trabalho pedagógico. Caso contrário, são adaptadas ou mesmo descartadas, principalmente quando envolvem um aumento de trabalho e uma perda de eficiência. Em outras palavras,

Os professores [...] geralmente ignoram as informações validadas cientificamente, elaboradas pelos pesquisadores distantes do campo, publicadas segundo as regras em vigor nas revistas especializadas, mas não diretamente utilizáveis na sala de aula. Entre as inovações didáticas, eles buscam em princípio aquelas que sejam capazes de entusiasmar as crianças e de combater o fracasso escolar (CHARTIER, 2007, p. 186).

106

Em consonância com essa autora, Tardif (2011) esclarece que os professores retraduzem a sua formação e a ajustam ao seu trabalho cotidiano, eliminando o que parece inútil ou sem relação com a realidade vivida e conservando apenas o que pode servir de alguma maneira em seu trabalho. Nessa perspectiva, esse autor compreende que é a experiência que valida ou não os saberes adquiridos anteriormente ao exercício da prática docente cotidiana ou fora dela. Esses saberes experienciais, que são provenientes da experiência na profissão, na sala de aula e na escola, constituem, de acordo com o autor supracitado, um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam o seu trabalho cotidiano.

Concordando com Chartier (2007) e Tardif (2011), entendemos que a lógica do professor não é e nem poderia ser a mesma do pesquisador. Por isso, é preciso distinguir “coerência teórica” ou “racionalidade científica” de “coerência pragmática” ou “racionalidade docente”, que é sempre adequada às situações práticas de exercício do trabalho docente (CHARTIER, 2007; TARDIF, 2001). É nessa direção que Tardif esclarece que “[...] os juízos do professor estão voltados para o agir no contexto e na relação com o outro, no



caso os alunos. Ele não quer conhecer, mas agir e fazer, e, se procura conhecer, é para melhor agir e fazer” (TARDIF, 2001, p. 200).

Chartier (2007), ao analisar as práticas de ensino da escrita de uma professora do último ano da educação infantil, constatou que as ações dessa docente apoiavam-se em uma coerência pragmática e não teórica. Embora tivesse consciência de que as atividades propostas correspondiam a modelos teóricos distintos, a docente não deixava de desenvolvê-las, considerando que se relacionavam a dimensões particulares da escrita, as quais eram trabalhadas de maneira independente. Nesse sentido,

[...] o que poderia aparecer, de um ponto de vista teórico, como a coexistência heteróclita de atividades evidenciando modelos incompatíveis (tratar a escrita como gesto motor/ como código simbólico/ como saber de linguagem específico), aparece, do ponto de vista dos “saberes da ação”, como um sistema dotado de uma forte coerência pragmática (não importa o que se possa pensar sobre essa organização) (CHARTIER, 2007, p. 198).

Nos últimos tempos, o interesse dos pesquisadores tem se deslocado, cada vez mais, de uma análise normativa sobre o que os professores deveriam ou não fazer em sala de aula para a compreensão do que eles realmente fazem. Nessa direção, Goigoux (2002) esclarece que, nesse último caso, a atenção recai sobre a descrição dos processos de ensino em sala de aula, a fim de tentar reconstruir as lógicas de ação a eles subjacentes.

Considerando essa perspectiva, assumimos, portanto, a ideia de que as práticas cotidianas dos professores não são resultado de uma transposição didática direta de conhecimentos, seja do âmbito teórico, seja do âmbito das produções especificamente a ele dirigidas, mas, sim, de um processo complexo de (re)invenção que os pesquisadores precisam melhor compreender.

O caminho metodológico da pesquisa

Nesta pesquisa, adotamos, em consonância com a natureza do objeto e dos objetivos do estudo, uma abordagem qualitativa, que, de acordo com Minayo (2011), se ocupa do universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. No entanto, como entendermos, assim como

essa autora, que não existe dicotomia entre qualidade e quantidade, recorremos também, quando necessário, ao uso de dados quantitativos.

A pesquisa foi realizada em duas salas de aula de duas escolas da rede pública municipal de Caruaru – Pernambuco, que, assim como vários outros municípios do país, implantaram, à época, o Programa Alfa e Beto de Alfabetização, do Instituto Alfa e Beto. Na rede municipal de ensino da cidade de Caruaru, esse Programa foi adotado nos anos de 2011 e 2012, na educação infantil e nos quatro primeiros anos do ensino fundamental.

Participaram da pesquisa duas professoras de 1º ano do Ensino Fundamental, que, após alguns contatos iniciais, se dispuseram a colaborar conosco. Para preservar o anonimato das docentes, elas serão denominadas de “professora A” e “professora B”. No Quadro 1, apresentado a seguir, tais professoras são caracterizadas:

Quadro 1 | Caracterização das professoras participantes da pesquisa

Dados	Professora A	Professora B
Formação profissional (curso e ano de conclusão)	Magistério (1990) Graduação em Ciências Sociais (2003) Especialização em Gestão e Supervisão Escolar (cursando)	Graduação em Pedagogia (2010) Especialização em Organização Pedagógica da Escola – Supervisão Escolar (cursando)
Tempo de experiência como docente	21 anos	5 anos
Quantidade de turnos de trabalho	2	2

Os dados do Quadro 1 evidenciam que, quanto à formação profissional, as duas professoras tinham habilitação para o magistério nos primeiros anos do ensino fundamental em nível superior (graduação em Pedagogia) e estavam cursando pós-graduação *lato sensu* (especialização) na área de Educação. Com relação à experiência docente, a professora A era muito mais experiente que a professora B, que tinha apenas 5 de trabalho, mas ambas trabalhavam, à época, em dois turnos.



Para atender ao objetivo da pesquisa, que é analisar as práticas de ensino da leitura e da escrita de professores do Programa Alfa e Beto e com elas se relacionavam ou não com a proposta desse Programa, utilizamos como procedimentos metodológicos a observação participante e a entrevista semiestruturada.

Segundo André (1995, p. 28), “[...] a observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado.” Tais observações foram realizadas no segundo semestre letivo dos anos de 2011 (professora A) e 2012 (professora B), tendo sido observadas 8 (oito) aulas da professora A e 10 (dez) aulas da professora B³. O registro dos dados foi feito com o auxílio de dois instrumentos: o diário de campo e a gravação de áudio.

As entrevistas semiestruturadas consistem, segundo Laville e Dione (1999), em uma série de perguntas verbais abertas, em uma ordem prevista, na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento. As entrevistas foram realizadas com gravação de áudio, ao término das observações, e tiveram como objetivo obter dados sobre a formação e experiência profissional das professoras e, principalmente, sobre suas práticas de ensino da leitura e da escrita.

Os dados “brutos”, obtidos por meio das observações e entrevistas, foram analisados com o apoio da análise de conteúdo, que contempla, segundo Bardin (2004), processos de descrição, inferência e interpretação. A análise foi desenvolvida por meio de recorte do conteúdo por temas (análise temática categorial) e envolveu as seguintes etapas indicadas pela autora supracitada: pré-análise, análise do material (codificação e categorização da informação) e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Análise das práticas de ensino da leitura e da escrita das professoras no âmbito do Programa Alfa e Beto

Antes de apresentarmos e discutimos os resultados da pesquisa, situaremos o Programa Alfa e Beto de Alfabetização, descrevendo os materiais e as orientações que norteavam o trabalho das professoras investigadas.

O Programa Alfa e Beto de Alfabetização pertence ao Instituto Alfa e Beto (IAB), uma organização não governamental que oferece produtos e serviços voltados para educação infantil, alfabetização e anos iniciais do ensino fundamental. Utiliza o método fônico de alfabetização e é constituído por materiais tanto para uso individual do aluno, quanto para o uso coletivo em sala de aula. São também disponibilizados materiais para os professores, para as escolas e para as secretarias de educação.

O Programa é constituído por materiais como o livro didático “Aprender a Ler”, o caderno “Grafismo e Caligrafia: letra cursiva”, os “Minilivros”, o “Livro Gigante”, cartazes, fantoches dos personagens do Programa (Alfa e Beto), cartelas de letras e testes diagnósticos. O livro didático “Aprender a Ler”, considerado o carro-chefe do Programa, é composto por 20 (vinte) lições e cada uma delas aborda um fonema. As lições são divididas em blocos de atividades: “Leitura”, “Brincando com sons e letras”; “Hora de ler”; “Correto?”; “É assim que se escreve”; “Redação”; “Já sei ler”.

Conforme o “Manual de Orientação” do Programa, o planejamento das aulas deve ser feito em função de cada lição do livro, que deve ser estudada ao longo de duas semanas, aproximadamente (oito a de dias letivos). Nesse período, o professor deve realizar todas as atividades previstas no livro, assim como as demais atividades que constituem o Programa (cf. OLIVEIRA, 2011).

Ao analisar as práticas de ensino da leitura e da escrita das professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa, percebemos que o uso dos materiais do Programa Alfa e Beto e de outros materiais didáticos ocupavam lugares diferentes na organização de suas rotinas de trabalho. Em outras palavras, cada uma reinventava, à sua maneira, as prescrições do Programa quanto ao uso dos materiais didáticos.

As práticas de ensino da leitura e da escrita da professora A eram organizadas em torno dos materiais didáticos do Programa, principalmente do livro didático, que foi usado em 6 (seis) das 8 (oito) aulas, em consonância com a prescrição anteriormente apresentada. Quando não utilizava esse livro, a docente recorria a outros materiais do Programa (“Minilivros” e “Grafismo e Caligrafia: letra cursiva”) e, em apenas uma das aulas, usou outros materiais didáticos, conforme podemos visualizar no Quadro 2:



Quadro 2 | Materiais didáticos usados pela professora A nas aulas observadas

Materiais	1ª aula	2ª aula	3ª aula	4ª aula	5ª aula	6ª aula	7ª aula	8ª aula	Total
Aprender a ler	X			X	X	X	X	X	6
Minilivros			X						1
Grafismo e caligrafia: letra cursiva		X		X					2
Outros		X							1

Já as práticas de ensino da leitura e da escrita da professora B, apesar de também terem o livro didático e outros materiais do Programa como eixo, eram marcadas pelo uso sistemático – em 7 (sete) das 10 (dez) aulas – de materiais que não faziam parte do Programa, conforme podemos visualizar no Quadro 2, a seguir. Inclusive, em 3 (três) das 10 (dez) aulas, a docente não utilizou nenhum material do Programa.

111

Quadro 3 | Materiais didáticos usados pela professora B nas aulas observadas

Material	1ª aula	2ª aula	3ª aula	4ª aula	5ª aula	6ª aula	7ª aula	8ª aula	9ª aula	10ª aula	Total
Aprender a ler	X			X			X	X	X		5
Minilivros			X						X	X	3
Alfabeto móvel	X										1
Outros	X	X	X		X	X	X			X	7

O uso dos materiais do Programa e de outros recursos didáticos pelas professoras estava relacionado a diferentes aspectos. Enquanto a professora A sinalizou, durante a entrevista, que gostava dos materiais didáticos do Programa, pois eles apresentavam um conjunto de atividades que pareciam

facilitar a organização cotidiana de suas práticas de ensino da leitura e da escrita, a professora B, por sua vez, demonstrou insatisfação em relação a esses mesmos materiais, seja porque apresentavam atividades repetitivas, que deveriam ser realizadas, seja porque eram consumíveis e estavam sendo reutilizados⁴:

Assim, o bom é que vem as atividades, não é? A gente tem o livro, a gente tem o caminho. Chega naquele dia, sabe o que vai fazer. E também tem o planejamento de 15 em 15 dias, que a gente faz daquela semana. Aí trabalha aquelas duas semanas, depois volta, faz de novo, e revê o que foi que fez. [...] Cada dia tem uma atividade. Tem a atividade de leitura, a leitura do professor, a leitura depois das palavras, e depois o bloco 'Correto' e o auxílio dos 'Minilivros' (PROFESSORA A, 2011).

[...] aqui no Programa eu acho tudo muito mecanizado. A gente tem que seguir o livro [...] é assim e é desse jeito que você tem que fazer. [...] Às vezes, com o Programa, fica tão, muito assim, a mesma coisa. Todo dia a mesma coisa: leitura, ditado, fazer um texto através de imagem. Toda lição, a mesma coisa. São vinte lições. Em cada lição, você tem que trabalhar do mesmo jeito. [...] Até eles (os alunos), às vezes, não ficam nem aí pra fazer (PROFESSORA B, 2012).

Para analisar mais detidamente as práticas de ensino da leitura e da escrita dessas professoras, discutiremos, em um primeiro momento, os usos que elas faziam dos materiais do Programa, para, em seguida, debruçarmo-nos sobre a utilização de outros recursos didáticos.

Práticas de ensino da leitura e da escrita com o uso de materiais didáticos do Programa Alfa e Beto

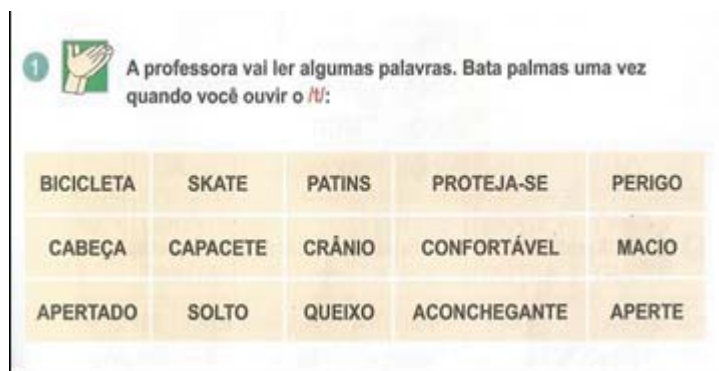
Nesta seção, analisaremos as práticas de ensino da leitura e escrita com uso de materiais didáticos do Programa a partir das maneiras diferentes pelas quais as orientações que envolviam o trabalho com fonemas eram tratadas pelas professoras.

Ao longo das observações, percebemos que a professora A, a despeito da orientação do Programa, não ensinava os alunos a pronunciar os fonemas e a uni-los para formar palavras. Em vez disso, usava os nomes das



letras para se referir a eles (os fonemas). Em uma das aulas, conforme podemos observar no extrato de aula apresentado a seguir, essa docente desenvolveu uma atividade (Figura 1) que solicitava aos alunos bater palmas quando ouvissem o fonema /t/ em diferentes posições em palavras lidas por ela. No entanto, ela o substituiu pelo nome da letra a que ele se refere, não o pronunciando em momento algum.

Figura 1 | Atividade do Livro “Aprender a Ler”



Fonte | Oliveira e Castro, 2010

113

PA⁵ – A professora vai ler algumas palavras. Bata palmas uma vez quando você ouvir que letrinha? (a professora lê o enunciado da atividade, substituindo o fonema pela expressão “que letrinha”).

A – A (responderam alguns alunos).

PA – O quê? Qual?

A – B (responderam os alunos)

PA – Qual? Não é B não, eu não escutei B não.

A – O T (respondeu um aluno).

PA – É essa aqui, oh! (a professora aponta para um cartaz que continha o alfabeto e indica a letra T).

PA – Como é o nome dela?

A – T (responderam os alunos).

A – É o T.

(AULA 1, PROFESSORA A, 2011)

Essa “tática de consumo” (CERTEAU, 2012) de dizer os nomes das letras em vez de pronunciar os fonemas isoladamente também foi observada

em outros estudos, como os de Aragão (2013), Moraes (2013) e Silva e Silva (2013), e parece estar relacionada a dois aspectos articulados: a complexidade, para as crianças e para as próprias professoras, da pronúncia de fonemas isolados e a maior familiaridade das docentes com a alfabetização por meio de letras e/ou sílabas e não de fonemas.

Quanto ao primeiro aspecto, dispomos, atualmente, de evidências de que a capacidade de segmentar palavras em fonemas, pronunciando-os um a um em voz alta, não é condição necessária ou requisito para a aprendizagem da leitura e da escrita. Moraes (2013) evidenciou que, mesmo crianças com hipótese alfabética, ensinadas pelo método fônico, não conseguiam resolver tarefas de consciência fonêmica, como segmentar e pronunciar fonemas. As análises qualitativas dos acertos e erros dessas crianças revelaram, ainda, que elas tendiam a pensar sobre letras ou sílabas e não sobre fonemas.

Ao analisar a trajetória histórica dos métodos na prática escolar, Braslavsky (1988) observa que os métodos fônicos surgiram para superar a soletração, mas, apesar de suas vantagens em relação a estes, cedo foram percebidas também suas desvantagens, as quais deram lugar ao aparecimento dos métodos silábicos: “[...] a dificuldade para pronunciar as consoantes isoladas, para uni-las com as vogais e para estabelecer a correspondência entre cada letra do alfabeto escrito e os fonemas da linguagem falada” (BRASLAVSKY, 1988, p. 43).

É interessante destacar que, quando desenvolvia a atividade de reconhecimento de fonemas em diferentes posições em palavras, a professora A indicava as respostas aos alunos, levantando a mão sempre que a palavra lida possuía o fonema estudado, conforme podemos observar no trecho abaixo, que é uma continuação do anterior:

PA – Então eu vou falar a palavra. Se eu levantar a mão, o quê que vocês vão fazer?

PA – Quando eu fizer assim (levantou a mão), vocês batem.

PA – Bicicleta (levantou a mão e as crianças bateram palmas).

(AULA 1, PROFESSORA A, 2011)

Esse procedimento de indicar e/ou induzir as respostas das atividades estava presente em diferentes momentos das aulas dessa professora. Quando isso ocorria, pareciam estar em jogo dois aspectos articulados: de um lado, a exigência do Programa de cumprimento do cronograma de lições e de



realização de todas as atividades do livro didático. De outro, o nível de complexidade de algumas atividades para os alunos, que não tinham condições de respondê-las, sem errar. Diante desse impasse, a solução encontrada pela professora parece ter sido a de responder, ela mesma, as atividades ou induzir as respostas.

Quanto à maior familiaridade das professoras com a alfabetização por meio de letras e/ou sílabas e não de fonemas, consideramos que a silabação e soletração parecem ter tido um maior impacto no cotidiano das classes de alfabetização, permanecendo, até os dias atuais, no repertório de práticas de muitos professores, principalmente daqueles que contam um maior tempo de experiência de ensino, como a professora A, que tinha mais de 20 (vinte) anos de atuação docente.

O trabalho com letras e não com fonemas pode ser percebido também nas práticas da professora A quando ela solicitava aos alunos, em algumas aulas, a identificação de letras, geralmente em textos do livro didático. Segundo a docente, apesar dessa atividade não ser indicada pelo Programa, ela a utilizava para ajudar os alunos a reconhecer o grafema estudado em cada lição, o que atesta, mais uma vez, o trabalho no nível da letra e não do fonema, conforme podemos observar nos extratos a seguir:

PA – Vocês vão pegar... Primeira coisa, antes de pintar... Pode ser com o lápis de cor ou o de escrever. Vocês vão circular toda vez que vocês encontrarem o T. Aí circula o T. Primeira coisa antes de pintar. Aí depois pode pintar. Assim, oh (a professora escreveu no quadro a letra T minúscula e maiúscula e circulou-as) (AULA 3, PROFESSORA A, 2011).

Ao chegar do recreio, a professora pediu para que os alunos pegassem novamente o livro e pintasse todas as letras G que encontrassem no texto lido (AULA 4, PROFESSORA A, 2011).

P- Peguem agora um lápis de cor. Pode ser qualquer cor. É pra pintar todas as letrinhas G que vocês encontrarem no "escorregar o dedo" (AULA 7, PROFESSORA A, 2011).

Diferentemente da professora A, a professora B seguia as orientações do Programa, pronunciando o fonema que estava sendo ensinado e solicitando às crianças que também realizassem esse mesmo procedimento. Apesar disso, observamos, mais de uma vez, as crianças mencionarem os nomes das letras e não os fonemas, conforme podemos observar no extrato de aula abaixo, no

qual os alunos foram solicitados a bater palmas quando ouvissem o fonema /j/:

PB: E aí, a gente vai fazer o que? Leiam pra mim (as crianças leram a questão, depois a professora leu novamente).

PB – Qual o som dessa letra aqui? (apontando para o J).

A: J (dizem o nome da letra).

PB: Como é o som do J? Esse é o nome. E o som? É /j/.

A: /j/

PB: A primeira palavra, “ACHO”, tem o som de /j/?

A: Não.

(AULA 4, PROFESSORA B, 2012).

As orientações quanto ao trabalho com fonemas foram, portanto, recebidas e/ou usados de maneiras diferentes pelas professoras, as quais também recorreram, como veremos na seção a seguir, a outros materiais que não faziam parte do Programa, os quais se relacionavam a outras perspectivas teórico-metodológicas.

116

Práticas de ensino da leitura e da escrita sem o uso de materiais do Programa Alfa e Beto

Como vimos anteriormente, as professoras, sobretudo a B, usaram em suas aulas, apoiando-se em uma “tática de consumo” (CERTEAU, 2012), materiais que não faziam parte do Programa Alfa e Beto. Nessas situações, elas não recorriam ao método fônico, mas, sim, a atividades que se apoiavam, principalmente, na exploração de letras e sílabas.



Em duas aulas observadas, conforme percebemos no Quadro 1, a professora A não utilizou o livro didático, embora tenha recorrido a outros materiais do Programa (minilivros e caderno de caligrafia). Em uma delas, que consistia em uma revisão das lições já estudadas, a docente usou a atividade apresentada a seguir, que envolve o trabalho com letras e, principalmente, sílabas:






Figura 2 | Atividade usada pela professora A

Atividade de Revisão de Língua Portuguesa

1. Ligue:

	teto	Copie:
	dado	
	tato	
	dedo	T: _____
	Tita	_____
	Dida	D: _____

2. Mostre que você aprendeu. Escreva os nomes dos desenhos e separe as sílabas.

		
tato	tijolo	tapete
_____	_____	_____
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

3. Ordene as sílabas e forme as palavras.

ta	to	ti	ta	do	di	da	de	de	do	da	de	de	do	da
_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____

Fonte | Elaborado pela professora A

Ao longo das observações, percebemos a utilização, pela professora A, de algumas maneiras de fazer relacionadas ao método silábico, cujo procedimento de ensino característico é a combinatória de sílabas para constituição de palavras, frases etc. Tais “artes de fazer” (CERTEAU, 2012) referiam-se à maneira como ela realizava a leitura e o ditado de palavras com os alunos. No primeiro caso, ela lia sílaba por sílaba e, em seguida, a palavra inteira, acompanhada pela repetição dos alunos, como podemos visualizar a seguir no extrato de observação:

PA - Ficou como? Ti-to, ta-to, Ti-ta (leu a professora).

PA - E essa daqui? Da-do, de-do, di-ta (leu a professora).

PA - Leiam novamente. Aqui ficou como? Três palavrinhas para cada letra. Novamente: te-to, teto. Ta-to, tato. Ti-ta, Tita. (a professora lia e as crianças repetiam).

PA - Agora com o D. Da-do, dado. De-do, dedo. Di-ta, dita.

PA - Novamente: te-to, teto. Ta-to, tato. Ti-ta, Tita. Da-do, dado.

De-do, dedo. Di-ta, Dita. (a professora lia e as crianças repetiam)

(AULA 2, PROFESSORA A, 2011).

No caso do ditado, a professora, inicialmente, escrevia no quadro todas as famílias silábicas já estudadas e que seriam utilizadas no ditado. Quando ditava a palavra, apontava a sílaba pronunciada com uma régua. Por exemplo, se a lição do livro estivesse abordando o fonema /p/, ela escrevia no quadro, antes de ditar, a família silábica dessa letra (PA, PE, PI, PO, PU, PÃO), e, ao ditar a palavra "PIPA", por exemplo, apontava com a régua as sílabas PI e PA, indicando as respostas, conforme mencionamos anteriormente.

Quando questionamos a professora sobre a realização de propostas diferentes daquelas do Programa, ela informou que, às vezes, utilizava atividades de um material didático chamado "Tin-do-lê-lê"⁷, que, segundo ela, era semelhante ao do "Alfa e Beto", mas se tratava de um método silábico, e não fônico. Esse dado parece confirmar que o método silábico teve maior influência na constituição das práticas de alfabetização dessa professora, porque ela recorria a ele quando propunha atividades extras, mesmo estando participando de um Programa que usava o método fônico.

Na maioria das aulas observadas, percebemos que a professora B também fazia uso de outros materiais, entre eles o livro didático Porta Aberta, de Isabella Carpaneda e Angiolina Bragança⁸, além de atividades que, segundo a docente, foram retiradas da internet. Embora atendesse, na maioria das vezes, às orientações do Programa ao abordar os fonemas, as atividades adicionais propostas por ela costumavam contemplar o nível da sílaba, incluindo, às vezes, famílias silábicas. Eis um exemplo:



Figura 3 | Atividade usada pela professora B



Fonte | Elaborado pela professora B

Quando perguntamos se essa docente já havia lecionado em turmas de alfabetização antes de participar do Programa Alfa e Beto, ela respondeu que sim e disse que alfabetizava a partir da letra e não do fonema. Como em várias cartilhas do método silábico geralmente são apresentadas uma letra e uma palavra-chave, esta última utilizada apenas para apresentar as famílias silábicas (FRADE, 2007), acreditamos que a docente estava se referindo ao uso de um manual silábico, que, a cada lição, evidenciava uma letra para, a partir dela, apresentar a família silábica correspondente. Eis o que ela disse:

Assim, a gente trabalhava os fonemas, mas numa ordem diferente, que era a ordem do alfabeto. Aí trabalhava mais a questão da letra mesmo. Aí no caso não era o fonema, era o grafema (PROFESSORA B, 2012).

No caso da professora B, existiam, ainda, outras atividades que ela realizava com textos de diferentes gêneros que não faziam parte do Programa Alfa e Beto. Em cada mês, um gênero era abordado por ela em sala de aula: no mês de agosto, o gênero selecionado foi a “receita culinária”, cujo trabalho culminou com a montagem de um livro de receitas retiradas de embalagens de alimentos; no mês de setembro, o gênero “fábula”, que, ao final do período, foi transformado em peça teatral e apresentado para toda a escola; no mês

de outubro, o gênero “entrevista”, quando as crianças entrevistaram diferentes membros da escola e da comunidade. Essa proposta constituía uma iniciativa da própria escola na qual a professora atuava e não uma orientação do Programa. Eis um extrato de aula a título de ilustração:

Ao retornarem do intervalo, a professora explicou que no mês de outubro o gênero trabalhado seria a entrevista. Em seguida, ela questiona as crianças sobre o que é uma entrevista e onde podemos encontrá-la (revistas, jornais, televisão, rádio). Após esse momento, uma das alunas veio entrevistar a bolsista de iniciação científica que observava a aula: a aluna leu as perguntas para a bolsista e anotou as respostas dadas por ela no caderno. Enquanto isso, outro aluno fingia ser o ‘câmera’ que estava filmando a entrevista e os demais alunos assistiam a tudo em silêncio (AULA 7, PROFESSORA B, 2012).

Além do trabalho com diferentes gêneros textuais a cada mês, as crianças, uma vez por semana, tinham acesso ao acervo de livros infantis da biblioteca da sede da escola⁹. Nesse dia, a bibliotecária levava até o anexo uma caixa de livros, que as crianças podiam ler à vontade e, inclusive, fazer empréstimos, levando-os para ler com seus familiares, em casa. Para isso, possuíam uma “carteirinha de leitor”, com a data de empréstimo e devolução. Os livros eram variados: com muitas ou poucas ilustrações, de diferentes formas e tamanhos e continham, por exemplo, histórias, poemas ou histórias em quadrinhos.

É possível constatar, portanto, nas práticas de ensino da leitura e da escrita dessa docente, tentativas de inserir os alunos em práticas letradas de leitura, ao possibilitar que eles tivessem contato com textos de circulação social, os quais se distinguem da maioria absoluta dos pseudotextos apresentados pelo Programa, que continham léxico extremamente controlado, incluindo, apenas, palavras com os fonemas já estudados e as vogais, e frases justapostas, conforme podemos observar no exemplo a seguir:



Figura 4 | Exemplo de pseudotexto do livro “Aprender a Ler”



Fonte | Oliveira e Castro, 2010

Podemos constatar, portanto, que as práticas de ensino da leitura e da escrita das docentes participantes da pesquisa caracterizavam-se por um movimento no qual algumas ações eram voltadas a atender às exigências do Programa, enquanto outras se distanciavam das orientações e prescrições dele.

121

Considerações finais

Os resultados deste estudo evidenciaram que as práticas de ensino da leitura e da escrita das professoras eram, de modo geral, organizadas em torno dos materiais didáticos do Programa Alfa e Beto, principalmente do livro didático, conforme a prescrição desse Programa. Apesar disso, percebemos que elas (re)inventavam, em seu cotidiano, outras maneiras de fazer, como dizer o nome das letras em vez de pronunciar os fonemas e acrescentar outras propostas e materiais, alguns deles mais próximos do método silábico e outros relacionados à perspectiva do letramento.

Esses dados evidenciam, portanto, que as professoras, mesmo estando submetidas à orientação de seguir o Programa, à risca, construíam suas práticas de ensino da leitura e da escrita pautando-se não apenas nas orientações e materiais do programa, mas também em outros materiais e em

outras experiências que vivenciaram e que constituíam os seus saberes e as suas práticas.

Inspirando-nos em Certeau (2012), podemos dizer que os professores (re)inventam suas práticas de ensino a partir de “táticas”. Em outras palavras, aproveitando a sua “margem de manobra”, modificam as “estratégias” e constroem maneiras de fazer que não correspondem às prescrições, mas que se coadunam ao seu trabalho cotidiano. Tal como observa Chartier, “Estas ‘artes de fazer’ mostram-se inventivas, bricolagens, engenhosas, pois é preciso sempre gerar contradições insolúveis, inventar compromissos, responder a situações tanto urgentes quanto imprevisíveis” (CHARTIER, 2005, p. 24).

Em suma, essa multiplicidade de práticas de ensino de leitura e escrita que não cabem em “um” método de alfabetização impõe, segundo Goigoux e Cèbe (2006), a necessidade de reconsiderarmos a dicotomia entre métodos, que oculta a diversidade de respostas apresentadas no cotidiano pelos professores, as quais não podem ser vistas em “preto” ou “branco”, mas em um “dégradé” de tons de cinza.

Notas

- 1 Este artigo apresenta resultados de pesquisa desenvolvida com auxílio financeiro do CNPq e apoio da FACEPE, que concedeu bolsas de iniciação científica às alunas Estephane Priscilla dos Santos Mendes e Ridelda Barbosa de Moura.
- 2 O termo “tradicional” é usado neste artigo para caracterizar um conjunto de práticas de ensino de leitura e escrita que, por terem se consolidado ao longo do tempo, constituíram uma tradição no campo da alfabetização.
- 3 Não foi possível observar o mesmo número de aulas das duas docentes, devido a algumas dificuldades de ordem operacional.
- 4 As observações na sala de aula dessa professora foram realizadas no segundo ano de implantação do Programa, quando os materiais didáticos estavam sendo reutilizados.
- 5 Nos extratos de aula, usaremos PA e PB para indicar as falas das professoras e A para as falas dos alunos.
- 6 Trata-se de uma atividade do livro didático do Programa que envolve leitura de palavras e chama-se “leia emendando”.
- 7 Esse material didático intitula-se “Alfabetização Silábica Tin-do-lê-lê” e está dividido em quatro cadernos de atividades: vogais, alfabeto B a G, alfabeto H a R e alfabeto S a Z (informações disponíveis em: <http://produto.mercadolivre.com.br/MLB-547511277-alfabetizacao-silabica-tin-do-le-l-1ano-5-a-6-anos-JM>).



- 8 Segundo o Guia de Livros Didáticos do PNLD 2013, a proposta de ensino do sistema de escrita alfabética desse livro privilegia modelos de atividades de ordenamento e complemento de sílabas e letras em palavras (BRASIL, 2012, p. 122).
- 9 Essa professora atuava em um anexo de uma escola.

Referências

- ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papyrus, 1995.
- ARAGÃO, Sílvia de Souza. O método fônico “Alfa e Beto”: o que dizem sobre ele professoras de uma rede municipal? In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO, 1.; 2013, Belo Horizonte. **Anais...** Marília: Associação Brasileira de Alfabetização, 2013. CD-ROM.
- AULA 1, **Professora A**, Caruaru (Pernambuco), 10 nov. 2011.
- AULA 2, **Professora A**, Caruaru (Pernambuco), 17 nov. 2011.
- AULA 3, **Professora A**, Caruaru (Pernambuco), 21 nov. 2011.
- AULA 4, **Professora A**, Caruaru (Pernambuco), 23 nov. 2011.
- AULA 7, **Professora A**, Caruaru (Pernambuco), 29 nov. 2011.
- AULA 4, **Professora B**, Caruaru (Pernambuco), 17 set. 2012.
- AULA 7, **Professora B**, Caruaru (Pernambuco), 1 out. 2012.
- BRASIL. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2013: letramento e alfabetização e língua portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012.
- BRASLAVSKY, Berta. O método: panaceia, negação ou pedagogia? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 66, p. 41-48, ago. 1988.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2004.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. 19. ed. Tradução Ephrain Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2012.
- CHARTIER, Anne-Marie. Escola, culturas e saberes. In: XAVIER, Libânia Nacif; CARVALHO, Marta Maria Chagas; MENDONÇA, Ana Valeska; CUNHA, Jorge Luiz (Org.). **Escola, culturas e saberes**. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

CHARTIER, Anne-Marie. Réussite, échec et ambivalence de l'innovation pédagogique : le cas de l'enseignement de la lecture. **Recherche et Formation**, Paris, n. 34, p. 41-56, décembre 2000.

CHARTIER, Anne-Marie. A ação docente: entre saberes práticos e saberes teóricos. In: CHARTIER, Anne-Marie. **Práticas de leitura e escrita**: história e atualidade. Tradução Flávia Sarti e Teresa Van Acker. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.

CHARTIER, Anne-Marie; HEBRARD, Jean. Méthode syllabique et méthode globale: quelques clarifications historiques, **Le Français aujourd'hui**, Paris, n. 90, p. 100-109, juin 1990.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 23. ed. Tradução Horácio Gonzales, Maria Amélia de Azevedo Goldeberg, Maria Antônia Cruz Costa Magalhães, Mansa do Nascimento Paro e Sara Cunha Lima. São Paulo: Cortez, 1995.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FRADE, Isabel Cristina. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 1, p. 21-40, jan./jun. 2007.

GOIGOUX, Roland; CÉBE, Sylvie. **Apprendre à lire à l'école**: tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant. Paris: Retz, 2006.

GOIGOUX, Roland. Analyser l'activité d'enseignement de la lecture: une monographie. **Revue Française de Pédagogie**, Paris, n. 138, p.125-134, janvier/mars 2002.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Tradução Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 30. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MORAES, Daisinalva Amorim de. A fabricação de práticas de ensino de leitura e da escrita: o que dizem as professoras. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO, 1.; 2013. Belo Horizonte. **Anais**... Marília: Associação Brasileira de Alfabetização, 2013. 1 CD-ROM.

MORAIS, Artur Gomes de. Crianças com hipótese alfabética, ensinadas pelo método fônico, não conseguem resolver tarefas de consciência fonêmica. In: CONGRESO LATINOAMERICANO PARA O DESARROLLO DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA Y IV FORO



IBEROAMERICANO DE LITERACIDAD Y APRENDIZAJE, 7.; 2013. Puebla. **Anais...** Puebla: Red de Cultura Escrita y Comunidades Discursivas, 2013. 1 CD-ROM.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 44, v. 15, p. 329-341, maio/ago. 2010.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo – 1876/1994. São Paulo: UNESP; Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2000.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e. **Manual de orientação do Programa Alfa e Beto**. 10. ed. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2011.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e; CASTRO, Juliana Cabral Junqueira de. **Aprender a ler**. 2. ed. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2010.

PROFESSORA A. **Entrevista**. Caruaru (Pernambuco), 2 dez. 2011.

PROFESSORA B. **Entrevista**. Caruaru (Pernambuco), 10 nov. 2012.

SARTI, Flávia Medeiros. O professor e as mil maneiras de fazer no cotidiano escolar. **Educação**: teoria e prática, Rio Claro/SP, v. 18, n. 30, p. 47-65, jan./jun. 2008.

SILVA, Nyanne Nayara Torres; SILVA, Alexsandro da. Uso do livro didático “Aprender a ler” do Programa Alfa e Beto de Alfabetização: o que fazem as professoras?. In: CONGRESO LATINOAMERICANO PARA O DESARROLLO DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA Y IV FORO IBEROAMERICANO DE LITERACIDAD Y APRENDIZAJE, 7.; 2013. Puebla. **Anais...** Puebla: Red de Cultura Escrita y Comunidades Discursivas 2013. CD-ROM.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004a.

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

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Tradução Francisco Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

WEISSER, Marc. Le savoir de la pratique: l’existence précède l’essence... **Recherche et Formation**, Paris, n. 27, p. 93-102, décembre, 1998.

Prof. Dr. Alexsandro da Silva
Universidade Federal de Pernambuco
Centro Acadêmico do Agreste | Caruaru | Pernambuco
Núcleo de Formação Docente
Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea
Centro de Estudos em Educação e Linguagem
Grupo de Pesquisa Didática da Língua Portuguesa
E-mail | alexs-silva@uol.com.br

Recebido 7 abr. 2014

Aceito 24 maio. 2014

A escrita de (futuros) professores de matemática na resolução de um problema sobre o volume do cilindro

Manoel dos Santos Costa
Universidade Ceuma
Norma Suely Gomes Allevato
Universidade Cruzeiro do Sul

Resumo

Este artigo analisa registros escritos apresentados por (futuros) professores, em uma experiência com a Metodologia de Ensino-Aprendizagem-Avaliação de Matemática através da Resolução de Problemas. Ao resolverem um problema sobre o volume de cilindro, partiram da construção com folhas de papel, estimaram os volumes e resolveram por escrito. Após discussão das resoluções, formalizou-se o conceito matemático construído. Tal experiência fundamentou a presente pesquisa, de natureza qualitativa e realizada por observação participante e análise documental. Constatou-se a necessidade de explorar a escrita com professores em formação, para que também o façam com seus (futuros) alunos de Matemática, através da resolução de problemas.

Palavras chave: Formação de professores. Resolução de problemas. Leitura e escrita.

127

The writing of (future) mathematics teachers through the resolution of a problem involving cylinder volume

Abstract

The purpose of the present article is to analyze some written records submitted by (future) teachers obtained from an experiment on the Methodology of Mathematics Teaching-Learning-Evaluation through Problem Solving. When they worked on a problem involving cylinder volume, they started by building it with sheets of paper, estimated the volumes and wrote the solution. After discussing the solutions, they formalized the mathematical built concept. Such experiment grounded the present research, which has a qualitative approach and was developed through participant observation and document analysis. The results showed the need to explore written language in teachers' education in order that they will be able to do it with their own Mathematics (future) students, through problem solving.

Keywords: Teacher education. Problem solving. Reading and writing.

La escripta de (futuros) professors de matemática en la resolución de um problema sobre el volume del cilindro

Resumen

Este artículo analiza registros escritos presentados por (futuros) profesores, en una experiencia con la Metodología de Ensino-Aprendizaje-Avaliación a través de la Resolución de Problemas. Cuando resolvieren un problema sobre el volumen de cilindro, partirán de la construcción con hojas de papel, consideraran los volúmenes por escrito. Después de discusión de las resoluciones, se ha formalizado el concepto matemático construido. Tal experiencia ha fundamentado la presente pesquisa, de carácter cualitativa, realizada por observación participante y análisis de documentos. Se ha constatado la necesidad de explorarse la escrita con profesores en formación, para también lo hayan con sus (futuros)alumnos de matemática, a través la resolución de problemas.

Palabras clave: Formación de profesores. Resolución de problemas. Lectura e escrita.

Introdução

A quantidade de pesquisas sobre formação de professores tem crescido muito nos últimos anos. Pouco a pouco, tem-se constatado uma preocupação por parte dos estudiosos e pesquisadores em geral e, em particular, da Educação Matemática em conhecer de que maneira se realizam os processos de aprender a ensinar e ensinar a aprender.

Este artigo é parte de uma pesquisa maior (COSTA, 2012) efetivada com (futuros) professores de Matemática que buscavam novos recursos para desenvolver os conteúdos com seus (futuros) alunos. Foram promovidos encontros semanais para discutir e analisar como esses (futuros) professores de Matemática, que se encontram em formação inicial, exploram o conceito de proporcionalidade através da resolução de problemas.

Neste artigo, abordamos alguns aspectos relacionados à exploração da leitura e da escrita no ensino de Matemática. Particularmente, para este trabalho, analisamos dados das leituras e das escritas realizadas pelos participantes da pesquisa para o entendimento e a resolução de um problema de Geometria, envolvendo o volume do cilindro. Esse problema já foi abordado,



também, em um contexto de formação de professores, por Onuchic e Allevato (2009), e discutido em um artigo em que outros aspectos foram considerados.

O presente trabalho está organizado em cinco seções. Iniciamos pela fundamentação e revisão teórica sobre a importância da escrita na Educação Matemática e na formação inicial de (futuros) professores de Matemática, seguida de uma seção contendo a descrição dos participantes e da metodologia empregada na pesquisa, assim como dos instrumentos utilizados. Na terceira seção, discutiremos a Metodologia de Ensino-Aprendizagem-Avaliação de Matemática através da Resolução de Problemas; na quarta, o problema proposto, cujas atividades de resolução deram origem aos dados coletados, e a análise desses dados. Finalmente, apresentaremos nossas considerações finais e as referências utilizadas.

A Escrita no Ensino de Matemática e na Formação de (futuros) Professores de Matemática

As pesquisas vêm mostrando a necessidade de se investir na formação de professores, especialmente quanto ao uso de novas metodologias de ensino, compatíveis com as demandas atuais da educação e da sociedade (PASSOS, 2000; CURTI, 2005). Essas metodologias devem contemplar ações pedagógicas que promovam a busca por informação, a investigação, a experimentação e a renovação do interesse e da motivação dos alunos. Devem permitir a interação entre aluno e professor, tendo em vista suas concepções sobre a natureza da Matemática, sobre o ato de fazer Matemática e sobre como aprendê-la (MARANHÃO, 2007).

É na formação inicial que os (futuros) professores têm contato explícito com aspectos sobre o que é ensinar. Daí a importância de associar teoria e prática, pois é durante a formação inicial que esses (futuros) professores terão a oportunidade de refletir e discutir sobre teorias, estratégias ou metodologias de ensino, sobre os conteúdos e sobre o material didático que servirão de suporte em sua prática docente.

É nesse sentido que Passos (2000), Curi (2005); Barbosa, Nacarato e Penha (2008); Onuchic e Allevato (2009a) chamam a atenção para a importância de os programas de formação inicial de (futuros) professores introduzirem novas metodologias em suas práticas de ensino e no processo de

ensino-aprendizagem. Além disso, é fundamental que essas práticas incorporem algumas estratégias tais como a realização de leituras para entendimento dos problemas, e a produção da escrita para apresentação das dúvidas, das angústias e das resoluções dos problemas, que devem ocorrer em trabalhos realizados em grupos, compartilhados e discutidos em sala de aula. Isto vem ao encontro do pensamento de Bandeira, segundo o qual,

A utilização da representação escrita nas aulas de Matemática é uma estratégia que aliada a outras metodologias tem grande potencial, pois faz com que o aluno pense e traduza conceitos que lhe foram apresentados na linguagem matemática para a linguagem coloquial, esse processo é desencadeador de grande aprendizagem já que o aluno é convidado a pensar a respeito do conceito ou conteúdo que irá escrever sistematizando dessa forma seus conhecimentos (BANDEIRA, 2009, p. 3).

A valorização da escrita possibilita ao professor estimular os alunos em situações que os façam pensar matematicamente e, com o passar do tempo, reconhecer conceitos e utilizá-los em seu cotidiano (BANDEIRA, 2009). A estratégia da utilização da escrita permite que o aluno assimile os conceitos de um conteúdo matemático de forma natural, mediado pela linguagem utilizada em seu cotidiano e incorpore gradual e também naturalmente a linguagem matemática formal. Compreendendo conceitos a partir de seus conhecimentos prévios e externalizando-os pela escrita, a aprendizagem torna-se muito mais significativa. É nesse contexto que a autora apresenta diferentes formas de os alunos registrarem e/ou expressarem suas resoluções, as quais têm sido discutidas na literatura.

Por isso, destacamos a escrita como forma de expressar o entendimento de uma situação ou de um problema e de apresentar sua resolução, não se fixando, apenas, nos resultados dos cálculos utilizados, mas também na maneira como esses cálculos foram efetuados (ALLEVATO; FERREIRA, 2013).

Nesse sentido, Connolly (1989 apud SANTOS, 2005, p. 129) nos apresenta alguns benefícios da utilização da escrita nas aulas de Matemática, destacando que “[...] é na linguagem natural do discurso falado e escrito que nós conduzimos para outros sistemas simbólicos o metadiscurso que nos ajuda a ensinar uns aos outros, o que, em caso contrário, teria que ser reaprendido pela experiência pessoal.”



Dessa forma, a escrita, quando explorada nas aulas de Matemática e, particularmente, na resolução de problemas, atua como mediadora, integrando as experiências individuais e coletivas na busca de construção e apropriação de novos conceitos. Além disso, cria oportunidades para a interação na sala de aula e, conseqüentemente, para o resgate da autoestima dos alunos e dos professores (SANTOS, 2005; ONUCHIC; ALLEVATO, 2009a; NUNES, 2010; COSTA, 2012).

Conforme já discutido anteriormente, é importante que os alunos escrevam uma explicação do seu processo de resolução, como parte da própria resolução do problema. Segundo Van de Wale (2009), é muito importante que se tenha clareza do valor da escrita dos alunos; por isso, o autor nos apresenta algumas vantagens da escrita na resolução de problemas, independente da série/ano de escolaridade. Ele sugere que os alunos produzam relatórios, e justifica:

- **O ato da escrita desencadeia um processo reflexivo** – Conforme os alunos vão se esforçando para explicar seus raciocínios e defender suas soluções, eles passam por um momento de concentração e reflexão, pensando nas ideias envolvidas.

- **Um relatório escrito é um ensaio para o momento de discussão** – É muito difícil para um aluno explicar como resolveu um problema, logo após sua resolução. Por outro lado, os alunos sempre podem referir-se a um relatório escrito quando lhes for pedido que compartilhem suas ideias. Até mesmo uma criança, por exemplo, que se encontra em uma creche, pode mostrar uma figura e falar sobre ela. Quando os alunos escrevem sobre suas resoluções e soluções, demonstram disponibilidade e interesse em compartilhar suas ideias.

- **Um relatório escrito é um registro que permanece quando a lição acaba** – Os alunos podem colecionar seus relatórios para serem revistos posteriormente. As informações contidas nesses relatórios podem ser utilizadas para planejar, para descobrir quem precisa de ajuda ou oportunidades para estender o seu conhecimento, e para o professor realizar a avaliação do trabalho desenvolvido e da aprendizagem dos alunos (VAN DE WALLE, 2009, grifos nossos).

É preciso ajudar os alunos a compreenderem a importância do relatório escrito, e ajudá-los a entender o que estão relatando. Os alunos precisam compreender que existem diferenças entre mostrar como conseguiu uma

resposta ou solução e explicar por que você acredita que sua solução está correta. Mostrar uma resolução é mostrar passo a passo como conseguiu a resposta, mesmo sem fornecer explicações. Mas, além da solução, é preciso apresentar justificativas para os seus passos na resolução (VAN DE WALLE, 2009).

A resolução de problemas representa, portanto, um contexto bastante propício à prática da leitura e da escrita nas aulas de Matemática. Na seção a seguir, ela será apresentada como metodologia de ensino, conforme foi considerada na presente pesquisa.

Ensino-Aprendizagem-Avaliação de Matemática através da Resolução de Problemas

A Metodologia de Ensino-Aprendizagem-Avaliação de Matemática através da Resolução de Problemas, tal como é apresentado por Allevato e Onuchic (2009), é uma metodologia diferente daquele trabalho em que regras de “como fazer” são privilegiadas. Trata-se de uma metodologia onde o problema é ponto de partida e orientação para a aprendizagem, e a construção do conhecimento far-se-á através de sua resolução.

Alguns pesquisadores (ONUCHIC, 1999; ALLEVATO, 2005; NUNES, 2010; COSTA, 2012) utilizam a resolução de problemas nessa linha, constatando que importantes conceitos e procedimentos podem ser mais bem ensinados se ela for utilizada. Essa metodologia designa uma abordagem em que a construção de conhecimento se faz a partir de “problemas geradores”, propostos como ponto de partida e orientação para a aprendizagem de novos conceitos e novos conteúdos.

Segundo Vygotsky (1987 apud BANDEIRA, 2009), o ensino direto de conceitos não tem relevância do ponto de vista de construção de conhecimentos.

O ensino direto de conceitos é impossível e infrutífero. Um professor que tenta fazer isso geralmente não obtém qualquer resultado, exceto o verbalismo vazio, uma repetição de palavras pela criança, semelhante à de um papagaio, que simula um conhecimento dos conceitos correspondentes, mas que na realidade oculta um vácuo (VYGOTSKY, 1987 apud BANDEIRA, 2009, p. 3).



Mas o que significa ensinar, aprender e avaliar Matemática através de resolução de problemas? A palavra composta ensino-aprendizagem-avaliação expressa uma concepção em que o ensino, a aprendizagem e a avaliação devem ocorrer simultaneamente durante a construção do conhecimento de um determinado conteúdo através da resolução de problemas (ALLEVATO; ONUCHIC, 2009).

Cai e Lester (2012) indicam que os problemas criam oportunidades de avaliação, no sentido de que o professor pode perceber o que e o como os alunos estão aprendendo e onde estão encontrando dificuldades. É nessa perspectiva que também Allevato (2005) e Van de Walle (2009) destacam o potencial avaliativo da resolução de problemas, como fonte segura de valiosas informações que permitem ao professor, entre outras coisas, perceber a presença de concepções errôneas e de lacunas de conhecimento, planejar as próximas aulas, ajudar os alunos individualmente identificando suas necessidades específicas, analisar seu progresso e criar oportunidades de aprender. Enfatizam, ainda, que a resolução de problemas possibilita conduzir o ensino partindo de onde o aluno está, e não de onde está o professor.

As observações dos autores vão ao encontro dos Padrões de Avaliação para a Matemática Escolar (NCTM, 1995), que acentuam duas ideias principais: (1) a avaliação deveria ampliar a aprendizagem dos estudantes; e (2) a avaliação é uma valiosa ferramenta para tomar decisões educacionais.

Desse modo, cabe considerar a resolução de problemas com possibilidades que vão além de, simplesmente, aplicação da Matemática; mas como contexto para realizar e aperfeiçoar, pela avaliação, o ensino e a aprendizagem.

E o que vem ser um problema?

Onuchic (1999) esclarece sua compreensão, dizendo que um problema “[...] é tudo aquilo que não se sabe fazer, mas que se está interessado em resolver”. A autora ainda esclarece que “[...] o problema não é um exercício no qual o aluno aplica de forma quase mecânica uma fórmula ou uma determinada técnica operatória” (ONUCHIC, 1999, p. 215), mas exige a elaboração de estratégias que possibilitem o aprimoramento do conhecimento durante a construção de sua resolução.

Segundo Vianna (2002), um problema é individual, para cada pessoa, condicionado àquilo que é o seu mundo e às suas preocupações. O autor

afirma: um problema é “[...] uma situação em que um sujeito é solicitado a realizar uma tarefa para a qual não possui um método de resolução determinado. Se a realização da tarefa não for desejada pelo sujeito a situação não pode ser considerada um problema” (VIANNA, 2002, p. 403).

Sendo assim, como as colocações de Vianna (2002) reforçam e complementam a definição de Onuchic (1999) para um problema, assumimos essas duas definições para o nosso trabalho.

Portanto, ensinar Matemática utilizando resolução de problemas não é uma tarefa fácil, pois não basta apresentar um problema e “ficar sentado” esperando que alguma mágica aconteça. Além disso, considerar a resolução de problemas como metodologia de ensino não significa dizer que existe uma forma rígida para desenvolvê-la nas aulas de Matemática. No entanto, Allevalo e Onuchic (2009) sugerem algumas etapas para que se possa colocar em prática e usufruir melhor dessa metodologia:

1. Preparação do problema – Selecionar um problema visando à construção de um novo conceito, princípio ou procedimento.

2. Leitura individual – Solicitar que cada aluno faça sua leitura.

3. Leitura em conjunto – Solicitar nova leitura do problema, agora em pequenos grupos.

4. Resolução do problema – Não restando dúvidas quanto ao enunciado, os alunos, em seus grupos, buscam resolvê-lo.

5. Observar e incentivar – O professor não é mais transmissor do conhecimento. Enquanto os alunos, em seus grupos, buscam resolver o problema, o professor observa, analisa seus comportamentos e estimula o trabalho colaborativo. Como mediador, leva os alunos a pensar, dando-lhes tempo e incentivando a troca de ideias entre eles.

6. Registro das resoluções na lousa – Representantes dos grupos são convidados a registrar, na lousa, suas resoluções.

7. Plenária – Os alunos são convidados a discutir as diferentes resoluções registradas na lousa, defender seus pontos de vista e esclarecer suas dúvidas.

8. Busca do consenso – Sanadas as dúvidas e analisadas as resoluções e soluções obtidas para o problema, o professor tenta, com toda a classe, chegar a um consenso sobre o resultado correto.



9. Formalização do conteúdo – O professor registra na lousa uma apresentação formal do conteúdo, organizada e estruturada em linguagem matemática, padronizando conceitos, princípios e procedimentos construídos através da resolução do problema.

Vale observar a presença constante da leitura e, particularmente, da escrita em quase todas essas etapas, como aspecto importante no desenvolvimento da metodologia (ALLEVATO; FERREIRA, 2013).

Reiteramos que, nessa metodologia, os problemas são propostos aos alunos antes de lhes ter sido apresentado formalmente o conteúdo matemático mais apropriado à resolução do problema. Porém esse conteúdo deve estar de acordo com o ano escolar em que se encontram os alunos e com os objetivos pretendidos pelo professor para aquela aula. Assim, o ensino-aprendizagem do tópico matemático começa com o problema, que expressa aspectos-chave desse tópico, e técnicas matemáticas serão desenvolvidas na busca de respostas ao problema dado; a avaliação é feita continuamente, durante a resolução do problema.

E mais, essa metodologia contempla ações pedagógicas (interação entre aluno e professor) que promovem a busca por informação, a investigação, a experimentação e a renovação do interesse e da motivação dos alunos, conforme veremos na experiência relatada e analisada no presente artigo.

Contexto da pesquisa e os procedimentos metodológicos

Os sujeitos participantes da pesquisa, que gerou o presente artigo, foram alunos do curso de licenciatura em Matemática de um programa de formação inicial de professores de uma universidade pública do Estado do Maranhão. O estudo aqui desenvolvido teve como objetivo relatar e analisar algumas explorações da leitura e da escrita, realizadas por esses (futuros) professores na resolução de um problema envolvendo o volume do cilindro.

Durante a coleta dos dados, realizamos leituras e discussões de textos sobre resolução de problemas e sobre o ensino de proporcionalidade e de Geometria, além de atividades práticas de resolução de problemas envolvendo esses conteúdos. Tais resoluções, as atividades escritas, as discussões e os registros em um diário de campo, constituem os dados desta pesquisa. Para levar a efeito essas atividades, realizamos encontros em que fizemos uso da

Metodologia de Ensino-Aprendizagem-Avaliação de Matemática através da Resolução de Problemas (ONUChIC; ALLEVATO, 2009a).

A pesquisa é de natureza qualitativa, de modo que o pesquisador manteve contato direto com o ambiente da pesquisa, com os sujeitos envolvidos e com o problema que estava sendo estudado durante a pesquisa de campo. Além disso, o pesquisador foi o principal instrumento, responsável pela organização e condução das atividades desenvolvidas. Em todos os momentos, a atenção foi colocada nos processos utilizados pelos participantes e no desenvolvimento das atividades de resolução dos problemas, e não somente nos resultados (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; GOLDENBERG, 2007).

Nesta pesquisa, utilizamos a observação participante, buscando identificar aspectos relevantes, dificuldades encontradas e atitudes perante a resolução do problema apresentado e o conteúdo matemático. As observações foram registradas em um diário de campo.

Descrição e análise dos dados

136

Na análise dos dados, procuramos evidenciar o entendimento dos (futuros) professores em relação ao problema apresentado, a partir das leituras de textos. Também analisamos sua escrita para a apresentação das respostas dadas aos questionamentos e das resoluções construídas para o problema. Nessa análise, identificamos e descrevemos os aspectos que julgamos relevantes relacionada à escrita, no decurso das etapas sugeridas por Onuchic e Allevato (2009a) para implementação da resolução de problemas como metodologia de ensino que nos auxiliaram na coleta e nas análises dos dados.

Sendo assim, foi proposta aos participantes a seguinte atividade:

O cilindro

O Professor Manoel entregou a cada um dos alunos participantes da pesquisa, uma folha de papel, de 20cm por 30cm e fita adesiva. Ele lhes pediu para enrolar o papel e fazer um cilindro.

Fonte | Adaptação de Krulik e Rudnick (2005)



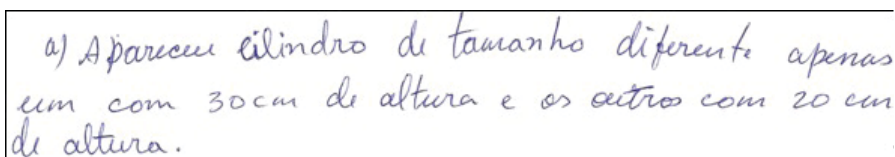
Após a apresentação da atividade, e, depois de certo tempo, cada participante começou a mostrar o seu cilindro, construído a partir da folha recebida, que media 20 cm por 30 cm. Com base nas apresentações, questionamos:

PE: — Apareceram cilindros de tamanhos diferentes?

Os (futuros) professores confirmaram que sim, que apareceram cilindros diferentes e justificaram dizendo que um, o mais alto, tinha por base um círculo menor; e o outro uma altura menor, mas era mais “largo”.

A seguir, mostramos alguns protocolos apresentados pelos participantes referente às respostas escritas dadas ao questionamento acima. Para resguardar a identidade dos participantes, utilizamos pseudônimos ADR1, ADR2, ADR3, ADRn.

Figura 1 | Resposta apresentada por ADR1

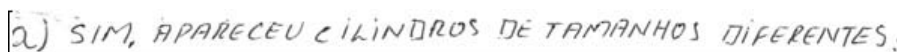


a) Apareceu cilindro de tamanho diferente apenas um com 30cm de altura e os outros com 20 cm de altura.

Fonte | Arquivo do autor

137

Figura 2 | Resposta dada por ADR2



a) SIM, APARECEU CILINDROS DE TAMANHOS DIFERENTES.

Fonte | Arquivo do autor

Nesses protocolos, percebemos que a maneira de os (futuros) professores se expressarem através da escrita é diferente de um participante para o outro.

Na figura 1, vale destacar o fato de que ADR1 relacionou o tamanho do cilindro à medida de sua altura sem fazer referências a outras medidas possíveis.

Os (futuros) professores seguiram as instruções, mas seus cilindros se mostraram de dois tamanhos diferentes. A justificativa dada por alguns

participantes, de que um tinha como base um círculo menor e era mais alto, e o outro uma altura menor (o mais largo), pode ser observada na figura a seguir:

Figura 3 | Cilindros construídos pelos (futuros) professores



Fonte | Fotografado pelo autor

138

Com base nessas informações, o professor pesquisador fez um novo questionamento:

PE: — Qual desses dois cilindros tem o maior e o menor volume? Justifique!

A seguir, apresentaremos alguns protocolos com as respostas dadas pelos (futuros) professores.

Figura 4 | Resposta apresentada por ADR1

b) Os mesmos apresentam o mesmo volume, pois foram feitos com folhas de 30×20 cm, um tem altura com 30 cm, porém o outro tem 20 cm de altura.

Fonte | Arquivo do autor

Esse mesmo participante, ainda, acrescentou sua justificativa dizendo:



Figura 5 | Resposta complementar de ADR1

c) Apresentam o mesmo volume porque tem altura diferente e diâmetros diferentes, mas tem a mesma área.

Fonte | Arquivo do autor

Podemos perceber pelas respostas dadas que esse (futuro) professor considerou que os cilindros construídos por eles tinham o mesmo volume. Aqui, observamos a necessidade de ajudar esses (futuros) professores a aprimorar a linguagem uma vez que o correto (na resposta registrada na Figura 5) seria empregar “diâmetro da base” e “área a superfície” do cilindro. Então, foi, nesse momento, que a atividade apresentada se configurou como um problema, pois nem todos estavam considerando que os volumes dos dois cilindros eram iguais.

Em suas justificativas, ADR2 e ADR4 concordam que os cilindros apresentam volumes diferentes, conforme podemos observar nos protocolos a seguir:

Figura 6 | Resposta apresentada por ADR2

O MENOR CILINDRO APARENTAMENTE APRESENTA MAIOR VOLUME.
ACREDITO QUE É O MENOR, POIS O VOLUME É MAIOR

Fonte | Arquivo do autor

Figura 7 | Resposta apresentada por ADR4

O CILINDRO MAIS BAIXO.
PORQUE APRESENTA O DIÂMETRO MAIOR.

Fonte | Arquivo do autor

Novamente, ressaltamos a presença de imprecisão na expressão “menor cilindro” em lugar de “cilindro de menor altura” (Figura 6).

Para eles, o cilindro mais baixo (mais largo) apresenta maior volume, e o cilindro cuja área da base circular é menor (o mais alto) apresenta menor volume.

De posse das informações dadas pelos participantes, o pesquisador questionou:

PE: – Existe outra maneira, isto é, uma maneira concreta de se verificar se essas respostas e/ou hipóteses estão corretas?

Para isso, o pesquisador pediu que fossem à frente e, utilizando uma mesa, solicitou que colocassem o cilindro mais alto dentro do cilindro mais largo. Em seguida, forneceu-lhes grãos de milho para que preenchessem completamente e com cuidado o cilindro mais alto com o milho que receberam.

Figura 8 | Cilindro mais alto (cheio de milhos) dentro do cilindro mais largo



Fonte | Fotografado pelo autor

Após esse procedimento, solicitamos que retirassem, também com cuidado, o cilindro mais alto (de menor área da base), deixando o produto (milho) cair no cilindro mais largo (de maior área da base), de acordo com as figuras a seguir:



Figura 9 | Comparando os volumes dos cilindros



Fonte | Fotografado pelo autor

Foi possível observar que o milho que preenchia, anteriormente, todo o cilindro mais alto não foi suficiente para “encher” o cilindro mais baixo:

Figura 10 | Cilindro mais baixo com uma parte vazia



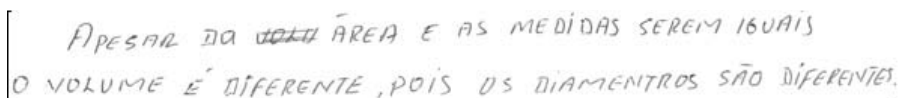
Fonte | Fotografado pelo autor

Diante dos resultados observados de forma concreta, os (futuros) professores puderam perceber que os cilindros não apresentavam o mesmo volume, ou seja, que o volume do cilindro mais alto (de menor área da base) não era igual ao do cilindro mais baixo (mais largo). Com base nessa constatação, fizemos novos questionamentos:

PE: – Qual seria o motivo dessa diferença nos volumes dos cilindros construídos a partir de uma folha de papel do mesmo tamanho? “Quem” seria o responsável direto por essa diferença?

Seguem as respostas de ADR3 e ADR4.

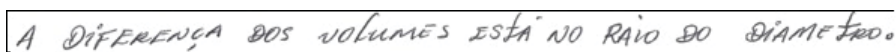
Figura 11 | Resposta apresentada por ADR3



APESAR DA ~~ÁREA~~ ÁREA E AS MEDIDAS SEREM IGUAIS
O VOLUME É DIFERENTE, POIS OS DIÂMETROS SÃO DIFERENTES.

Fonte | Arquivo do autor

Figura 12 | Resposta apresentada por ADR4



A DIFERENÇA DOS VOLUMES ESTÁ NO RAIÃO DO DIÂMETRO.

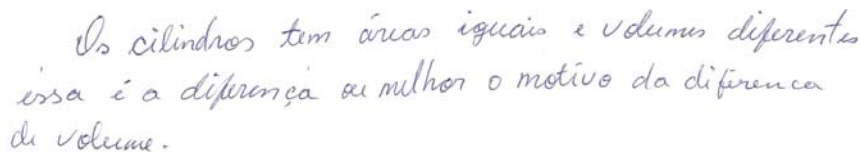
Fonte | Arquivo do autor

142

Observamos em grau bastante considerável a imprecisão em sua representação escrita e, até, indícios de falta de compreensão dos conceitos de raio e diâmetro na expressão “raio do diâmetro”, que não faz sentido. Entretanto, é possível perceber que eles concordam que o motivo de os cilindros não apresentarem volumes iguais, é a diferença de medida dos diâmetros (ou dos raios) das bases circulares dos cilindros.

Outro (futuro) professor apresentou a seguinte justificativa:

Figura 13 | Resposta apresentada por ADR1



Os cilindros tem áreas iguais e volumes diferentes
essa é a diferença ou melhor o motivo da diferença
de volume.

Fonte | Arquivo do autor

Percebemos, nos protocolos apresentados pelos (futuros) professores, que eles não responderam ao nosso questionamento, apenas disseram por que o milho não encheu o outro cilindro, reconhecendo que foi porque os volumes são diferentes, apesar de as áreas das superfícies laterais serem iguais. Vale



lembrar que nosso questionamento foi acerca do(s) motivo(s) de esses volumes serem diferentes.

A justificativa apresentada por ADR1 é confirmada no protocolo a seguir:

Figura 14 | Resposta apresentada por ADR1

O responsável direto por essa diferença é o volume e não a área

Fonte | Arquivo do autor

Para esse participante, o principal responsável pela diferença, observada no preenchimento dos cilindros com o milho, é o volume e não a área.

Um dos (futuros) professores apresentou suas respostas aos nossos questionamentos em formato de um texto, conforme podemos observar no seguinte protocolo:

Figura 15 | Resolução apresentada por ADR5

143

OBSEVEI QUE APARECEU CILINDROS DIFERENTES DIACORBO COM A MONTAGEM DO CILINDRO, ONDE O CILINDRO MAIS ALTO POSSUI VOLUME MENOR, E O CILINDRO MAIS BAIXO TEM O VOLUME MAIOR, OBSERVANDO AS DUAS FIGURAS, PODEMOS FICAR COM DÚVIDA, MAS PARA CONCLUSÃO DA RESPOSTA, COLOCAMOS NA FÓRMULA E CONSTATAMOS QUE POSSUEM VOLUME DIFERENTE.

Fonte | Arquivo do autor

Pelo que pudemos observar, ADR5 concorda com os demais colegas dizendo que os cilindros são diferentes. Percebe que, dependendo da maneira de montar, encontramos um mais alto, que apresenta o menor volume, e um mais baixo, sendo este o que apresenta o maior volume. Mas esse participante, estando de posse dos cilindros confeccionados, ficou em dúvida e, por isso, procurou comprovar suas hipóteses matematicamente, antes de verificar "no concreto", conforme protocolos a seguir:

Figura 16 | Resolução apresentada por ADR5

$$\begin{array}{l}
 C = 2 \cdot \pi \cdot r \\
 30 = 2 \cdot 3,14 \cdot r \\
 30 = 6,28r \\
 r = \frac{30}{6,28} \\
 \boxed{r = 4,78 \text{ cm}}
 \end{array}
 \left\{
 \begin{array}{l}
 V = \pi \cdot r^2 \cdot h \\
 V = 3,14 \cdot (4,78)^2 \cdot h \\
 V = 3,14 \cdot 22,85 \cdot 20 \\
 \boxed{V = 1435 \text{ cm}^3}
 \end{array}
 \right.
 \begin{array}{l}
 \text{Cilindro MAIOR} \\
 \text{(BAIXO)} \\
 \text{QUE TEM} \\
 1.435 \text{ cm}^3 \\
 \text{DE VOLUME.}
 \end{array}$$

144

Fonte | Arquivo do autor

Figura 17 | Resolução apresentada por ADR5

$$\begin{array}{l}
 C = 2 \cdot \pi \cdot r \\
 20 = 2 \cdot \pi \cdot r \\
 20 = 2 \cdot 3,14 \cdot r \\
 20 = 6,28r \\
 r = \frac{20}{6,28} \\
 \boxed{r = 3,18 \text{ cm}}
 \end{array}
 \left\{
 \begin{array}{l}
 V = \pi \cdot r^2 \cdot h \\
 V = 3,14 \cdot (3,18)^2 \cdot 30 \\
 V = 3,14 \cdot (10,11) \cdot 30 \\
 V = 952,36 \text{ cm}^3
 \end{array}
 \right.
 \begin{array}{l}
 \text{Cilindro MENOR} \\
 \text{(ALTO)} \\
 \text{QUE TEM UM} \\
 \text{VOLUME DE } 952,36 \text{ cm}^3
 \end{array}$$

Fonte | Arquivo do autor



Acreditamos que, por já ter estudado esse conteúdo na Geometria, ADR5, recorreu às fórmulas para o cálculo do comprimento da circunferência e do volume do cilindro, isto é: $C = 2 \cdot \pi \cdot r$ e $V = \pi \cdot r^2 \cdot h$. A fórmula do comprimento da circunferência foi utilizada para calcular os comprimentos dos raios das bases circulares dos cilindros. Percebemos que primeiro ele encontrou o raio da base do cilindro que, para ele, era o de maior volume, para, depois, encontrar o valor do volume desse cilindro. Em seguida, seguiu os mesmos passos para calcular o volume do outro cilindro, que, para ele, seria o de menor volume.

As resoluções apresentadas por ADR5 mostram que ele se ateu aos cálculos, empregando a linguagem natural apenas para identificar a que cilindro se refere o cálculo e para expressar o valor do volume, de forma muito sucinta.

Foi o resultado obtido com os cálculos desse participante e também as diferentes posições que apareceram nos registros escritos pelos (futuros) professores, que nos levaram à ideia de comprovar matematicamente e de forma mais rigorosa o que havíamos constatado concretamente; assim, solicitamos aos demais participantes que fizessem o mesmo.

No entanto, como já havíamos discutido com o grupo sobre a Metodologia de Ensino-Aprendizagem-Avaliação de Matemática através da Resolução de Problemas, pedimos que seguissem os passos sugeridos por Allevato e Onuchic (2009); assim, cada participante teria a oportunidade de apresentar suas resoluções para discussão em plenária. Depois, do professor pesquisador, teriam a formalização, ou seja, apresentação formal organizada e estruturada em linguagem matemática, desse conteúdo e da resolução do problema.

Durante a apresentação das resoluções na lousa, pelos (futuros) professores, e na plenária, uma resolução também nos chamou a atenção; a apresentada por ADR3:

Figura 18 | Primeira resposta apresentada por ADR3

calculando o raio da circunferência menor:

$$c = 2\pi r, \text{ para a circunferência de } 30 \text{ cm temos:}$$

$$30 = 2\pi r$$

$$\frac{30}{2} = \pi r$$

$$\underline{\underline{r = 15 \text{ cm}}}$$

e $c = 2\pi r$, para a circunferência de 20 cm temos:

$$20 = 2\pi r$$

$$\frac{20}{2} = \pi r$$

$$\underline{\underline{r = 10 \text{ cm}}}$$

$V = \pi \cdot r^2 \cdot h$ $V = 3,14 \cdot (15)^2 \cdot 20$ $V = 3,14 \cdot 225 \cdot 20$ $V = 14130 \text{ cm}^3$	$V = \pi \cdot r^2 \cdot h$ $V = 3,14 \cdot (10)^2 \cdot 30$ $V = 3,14 \cdot 100 \cdot 30$ $V = 9420 \text{ cm}^3$	Subtraindo para ver o quanto falta para preencher o cilindro mais baixo. $14130 - 9420 = 4710 \text{ cm}^3$ que é o que falta para completar o cilindro menor.
--	---	---

I

146

Fonte | Arquivo do autor

Notamos que esse (futuro) professor não tinha certeza, quanto à solução encontrada, por isso, fez uma nova tentativa:

Figura 19 | Segunda resposta apresentada por ADR3

$c = 2\pi r$

$$30 = 2 \cdot 3,14 \cdot r$$

$$30 = 6,28 \cdot r$$

$$\frac{30}{6,28} = r$$

$$r = 4,7 \text{ cm}$$

$c = 2\pi r$

$$20 = 2 \cdot 3,14 \cdot r$$

$$20 = 6,28 \cdot r$$

$$\frac{20}{6,28} = r$$

$$r = 3,18 \text{ cm}$$

$V = \pi \cdot r^2 \cdot h$ $V = 3,14 \cdot (4,7)^2 \cdot 20$ $V = 3,14 \cdot 22,9 \cdot 20$ $V = 1,438,12 \text{ cm}^3$	$V = \pi \cdot r^2 \cdot h$ $V = 3,14 \cdot (3,18)^2 \cdot 30$ $V = 952,58 \text{ cm}^3$	calculando a diferença entre os cilindros temos: $1438,12 - 952,58 = 485,54 \text{ cm}^3$ foi que faltou para completar o cilindro mais baixo.
---	--	---

II

Fonte: Arquivo do autor



Em suas resoluções, ele procurou complementar, através da linguagem materna, escrita as explicações para os procedimentos que utilizou em suas resoluções.

Observando as resoluções escritas apresentadas pelos licenciandos ADR5 (Figuras 15, 16 e 17) e ADR3 (Figuras 18 e 19), na linguagem matemática, assim como as respostas dadas aos questionamentos durante a experiência, percebemos as dificuldades que esses participantes tiveram em expressar suas ideias, na linguagem materna, escrita, e explicar os procedimentos utilizados por eles.

Constatamos, assim, que, ao explorar a leitura e a linguagem materna, escrita, na resolução de problemas matemáticos, os alunos expressam suas dificuldades, suas compreensões e avanços e, com isso, aprendem a se comunicar na linguagem matemática. Nos protocolos mostrados nas Figuras 1, 2, 4, 5, 11 e 12, percebemos esse movimento, destacado por Bandeira (2009), em que a percepção da necessidade de aprimorar a compreensão sobre determinados aspectos matemáticos (no caso, raio e diâmetro da base, área da superfície externa, altura do cilindro) que se mostraram “nebulosos”, imprecisos nas escritas dos participantes, foi desencadeadora de ricos momentos de aprendizagem àqueles (futuros) professores. Ou seja, a exploração da leitura e da escrita se tornam relevantes no contexto do ensino-aprendizagem-avaliação, para a compreensão do conteúdo estudado, a partir da qual os alunos podem manifestar-se matematicamente; a partir das palavras eles podem “chegar” aos conceitos que se pretende abordar no conteúdo estudado.

Além disso, observamos que as percepções (individual e coletiva) apresentadas pelos participantes permeiam o processo de ensino-aprendizagem-avaliação de Matemática por meio da linguagem materna, escrita. Dessa forma, podemos dizer que a representação escrita pode ser utilizada tanto como um instrumento para atribuir significados e permitir a apropriação de conceitos relativos a um determinado conteúdo – neste caso, sobre de cilindro – quanto como ferramenta que permite o diálogo com os pares e “com o problema” a ser resolvido, além da organização do raciocínio.

Conforme destacado por Connolly (1989 apud SANTOS, 2005) esse trânsito do discurso falado ao escrito e vice-versa ajuda a ensinar “uns aos outros”. Além disso, ratifica as indicações de Allevato e Onuchic (2009) de que as trocas e discussões, especialmente na plenária, são o momento mais

rico da Metodologia de Ensino-Aprendizagem-Avaliação através da Resolução de Problemas, no sentido de que ocorre relevante construção de conhecimento. E a escrita nessa etapa é, efetivamente, discutida e aprimorada, fazendo uma aproximação gradativa e natural à linguagem matemática formal (ALLEVATO, FERREIRA, 2013).

Assim, a leitura e a escrita nas aulas de Matemática atuam como instrumento mediador, integrando as experiências individuais e coletivas dos estudantes na busca da construção e apropriação de determinados conceitos. Além disso, cria a oportunidade de interação entre os alunos, entre os alunos e o professor, além de criar um ambiente favorável à aprendizagem em sala de aula de Matemática, resgatando, assim, a autoestima dos alunos e dos professores.

Ressalte-se que isso vai ao encontro do que se tem indicado acerca da formação inicial de professores (CURI, 2005; NUNES, 2010; COSTA, 2012), ou seja, de que os (futuros) professores devem vivenciar as práticas que se pretende que sejam levadas às suas salas de aula, em sua (futura) prática docente.

Cumpramos ressaltar que a avaliação fez parte do processo a todo instante: iniciou na resolução do problema, em que o pesquisador ficou observando a maneira como os (futuros) professores interpretavam o problema e quais estratégias de resolução utilizavam, estendendo-se até o momento da plenária, em que apresentaram e discutiram suas resoluções. Nesse momento, o pesquisador avaliava o processo de resolução, não com apontamentos do tipo "está correto" ou "está errado", mas com o intuito de perceber as dificuldades demonstradas e as superadas pelos licenciandos.

Dessa forma, foi possível perceber o que eles já sabiam e de que ajuda necessitavam para superar as dificuldades encontradas. Considerar a avaliação dessa forma é valorizar as resoluções apresentadas, com a finalidade de compreender os procedimentos adotados para se chegar à solução. Essa conduta promove o envolvimento dos alunos em atividades de pensar "sobre" a Matemática que eles precisam aprender. Além disso, permite ao professor auxiliar os alunos e avaliar seu progresso, fornecendo informações relevantes para a preparação das próximas aulas.



Considerações finais

Nosso objetivo, neste trabalho, foi apresentar alguns registros de (futuros) professores de Matemática através da linguagem materna escrita, os quais foram obtidos numa experiência com a resolução de um problema envolvendo o volume do cilindro, destacando-se a importância da escrita para a compreensão do problema e para ações de interação e construção de conhecimento.

O trabalho nos revelou que é possível explorar a leitura e a escrita nas aulas de Matemática e que, quando fazemos isso através da resolução de problemas, o aluno percebe que é capaz de raciocinar por si mesmo, indo à busca de estratégias para a sua resolução. Entretanto, é necessário, para isso, que o professor esteja preparado para ser o mediador que conduz os alunos nessa “nova” iniciativa.

Além disso, como estamos acostumados a utilizar somente a linguagem matemática, encontramos dificuldades de expressar e explicar nossas resoluções em nossa língua materna escrita, as estratégias ou os caminhos utilizados para solucionar um problema. Foi o que aconteceu nesta pesquisa, em que os (futuros) professores participantes tiveram a oportunidade de se expressar por escrito, por meio da linguagem materna.

Portanto, consideramos importante que os professores promovam com seus alunos um trabalho com a representação da escrita nas aulas de Matemática, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Superior, inclusive nos cursos de licenciaturas. Assim, serão valorizados os diferentes modos de expressar suas estratégias de resoluções, suas soluções, quando lhes forem apresentados determinados problemas. Além disso, a prática da escrita estimula a reflexão e a busca pela clareza e pelo rigor na expressão de ideias e conceitos e na apresentação de justificativas aos processos utilizados.

O uso da Metodologia de Ensino-Aprendizagem-Avaliação de Matemática através da Resolução de Problemas pode ser um dos caminhos para que os professores possam “aproximar” a linguagem materna escrita, dos alunos, da linguagem matemática, uma vez que, com essa metodologia de ensino, os alunos terão a oportunidade de ler e entender o problema, buscar estratégias para a resolução e, no final discutir e refletir sobre ele e sobre os registros de suas resoluções.

Nota

- 1 Será utilizada, neste trabalho, a expressão “(futuros) professores”, pois alguns participantes já atuavam como professores, embora se encontrassem em formação inicial.

Referências

ALLEVATO, Norma Suely Gomes. **Associando o computador à resolução de problemas fechados: análise de uma experiência**. 2005. 370 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática: Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2005.

ALLEVATO, Norma Suely Gomes; ONUCHIC, Lourdes de la Rosa. Ensinando Matemática na Sala de Aula através de resolução de Problemas. **Boletim GEPEM**, Rio de Janeiro, n. 55, p. 1-19, 2009. Disponível em: <http://www.ufrj.br/SEER/index.php/gepem/article/view/54/87>. Acesso em: 11 maio 2011.

ALLEVATO, Norma Suely Gomes; FERREIRA, Reginaldo Botelho. Leitura e escrita na aprendizagem matemática através da resolução de problemas. In: **Leituras e escritas na educação matemática**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

BANDEIRA, Emanueli. Linguagem escrita em aulas de matemática – uma experiência em sala de aula. ENCONTRO GAÚCHO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 10., 2009, Ijuí. **Anais...** Ijuí (Rio Grande do Sul): UNIJUÍ, 2009.

BARBOSA, Kelly Cristina Betereli Alves; NACARATO, Adair Mendes; PENHA, Paulo Cesar. A escrita nas aulas de matemática revelando crenças e produção de significados pelos alunos. **Série-Estudos** (UCDB), Campo Grande-MS, n. 26, p. 79-95, jul./dez. 2008.

CAI, Jinfa; LESTER, Frank. Por que o Ensino com Resolução de Problemas é Importante para a Aprendizagem do Aluno? **Boletim GEPEM**. Tradução: BASTOS, Antonio Sergio Abrahão Monteiro; ALLEVATO, Norma Suely Gomes, Rio de Janeiro, n. 60, p. 241-254, jan./jun. 2012.

COSTA, Manoel dos Santos. **Ensino-aprendizagem-avaliação de proporcionalidade através da resolução de problemas**: uma experiência na formação inicial de (futuros) professores de matemática. 2012. 292 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática: Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, 2012.



CURI, Edda. **A matemática e os professores dos anos iniciais**. São Paulo: Musa Editora, 2005.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. Rio de Janeiro: Record, 2007.

KRULIK, Stephen.; RUDNICK, Jesse. **Problem-Driven Math: applying the mathematics beyond solutions**. Chicago, IL: Wright Group/McGrawHill, 2005.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: UPU, 1986.

MARANHÃO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Secretaria Adjunta de Ensino. **Referenciais curriculares: ensino médio: matemática**. São Luís: SEDUC, 2007.

National Council of Teachers of Mathematics. **Assessment Standards for School Mathematics**. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics, 1995.

NUNES, Célia Barros. **O processo ensino-aprendizagem-avaliação de geometria através da resolução de problemas: perspectivas didático-matemáticas na formação inicial de professores de matemática**. 2010. 430 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática)– Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática: Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2010.

ONUCHIC, Lourdes de la Rosa. **Ensino-Aprendizagem de Matemática através de resolução de problemas**. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Pesquisas em educação matemática**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

ONUCHIC, Lourdes de la Rosa; ALLEVATO, Norma Suely Gomes. **Trabalhando volume de cilindros através da resolução de problemas**. **Educação Matemática em Revista**, Canoas, n. 10. v. 1. p. 95-103, jan./jul. 2009.

_____; _____. **Formação de Professores – Mudanças Urgentes na Licenciatura em Matemática**. In: FROTA, Maria Clara Rezende; NASSER, Lilian (Org.). **Educação Matemática no Ensino Superior: pesquisas e debates**. Recife: SBEM, 2009.

PASSOS, Carmen Lucia Brancaglioni. **Representações, interpretações e práticas pedagógicas: a geometria em sala de aula**. 2000. 398 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

SANTOS, Sandra Augusta. **Explorações da linguagem escrita nas aulas de Matemática**. In: NACARATO, Adair Mendes; LOPES, Celi Aparecida Espasandin. (Org.). **Escrituras e leituras na Educação matemática**. Autêntica: Belo Horizonte, 2005.

VAN DE WALLE, John Arthur. **Matemática no ensino fundamental**: formação de professores e aplicação em sala de aula. Tradução Paulo Henrique Colonese. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

VIANNA, Carlos Roberto. Resolução de problemas. **Temas em educação** I. Curitiba: Futuro Congressos e Eventos, 2002.

Prof. Dr. Manoel dos Santos Costa

Universidade Ceuma | Campus Renascença | São Luís | Maranhão

Pró Reitoria Acadêmica de Graduação

Grupo de Pesquisas e Estudos Avançados em Educação Matemática |
GPEAEM

Email | manolopromat@hotmail.com

Profa. Dra. Norma Suely Gomes Allevato

Universidade Cruzeiro do Sul | Campus Liberdade | São Paulo

Centro de Exatas e Tecnológicas | CETEC

Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática
Grupo de Pesquisas e Estudos Avançados em Educação Matemática |
GPEAEM

Email | normallev@gmail.com

Recebido 7 maio 2014

Aceito 28 jul. 2014

Funções enunciativas do discurso sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Curso de Pedagogia da UFPB

Marcos Angelus Miranda de Alcantara
Erenildo João Carlos
Universidade Federal da Paraíba

Resumo

Este estudo investigou o enunciado da EJA no Curso de Pedagogia da UFPB. Tendo em vista que a Análise Arqueológica do Discurso foi utilizada como abordagem, o discurso foi investigado como uma série de signos apoiados em uma formação discursiva (FOUCAULT, 2008). O Projeto Político-pedagógico do Curso (UFPB, 2006) foi o corpus empírico. Os resultados apontam três séries enunciativas: *direito à educação, saberes e sujeitos*. A primeira mobiliza o signo da institucionalidade; a segunda aponta para o campo epistêmico; a última evidencia a formação e a atuação do pedagogo. Portanto, este estudo explica de que modo a EJA se constitui como um campo do saber na formação do pedagogo.

Palavras chave: Educação de jovens e adultos. Curso de Pedagogia. Análise arqueológica do discurso.

153

Enunciative functions of the discourse on Youth and Adult Education (YAE) in UFPB's Pedagogy Course

Abstract

This study investigated *the enunciation of YAE in the Pedagogy Course of UFPB*. Considering that The Archaeological Discourse Analysis was used as an approach, the research dealt with the investigation as a series of signs supported in the discursive formation speech (FOUCAULT, 2008). The empirical corpus was the Political-Pedagogical Project of the Course (UFPB, 2006). The results show that the three enunciative series: *the right to education, knowledge and individuals positions*. The first one mobilizes the sign of the institutionalization; the second point to the epistemic field; the last one evidences the formation and action of the pedagogue. Therefore, this study explains how the YAE has been constituted as a field formative of the pedagogue.

Keywords: Youth and adults education. Pedagogy course. Archaeological discourse analysis.

Funciones enunciativas del discurso sobre la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) en el Curso de Pedagogía de la UFPB

Resumen

Este estudio investigó el *enunciado de la EJA en el Curso de Pedagogía de la UFPB*. Teniendo en vista que el Análisis Arqueológica del Discurso fue utilizado como abordaje, el discurso fue investigado como una serie de signos apoyados en una formación discursiva (FOUCAULT, 2008). El Proyecto Político-pedagógico del Curso (UFPB, 2006) fue el corpus empírico. Los resultados apuntan tres series enunciativas: *directo a la educación, saberes y sujetos*. La primera, moviliza el signo de la institucionalidad; la segunda, apunta para el campo epistémico; la última, evidencia la formación y la actuación del pedagogo. Por lo tanto, este estudio explica de qué manera la EJA se constituye como un campo del saber en la formación del pedagogo.

Palabras clave: Educación de jóvenes y adultos. Curso de Pedagogía. Análisis del discurso arqueológico.

Introdução

A atuação do pedagogo na Educação de Jovens e Adultos (EJA) abrange três grandes possibilidades: o ensino, a pesquisa e a gestão. Evidentemente, cada área não é isolada em si mesma. Acerca da EJA, Beisiegel (2008) e Brandão (2008), entre outros, asseguram que existe um acúmulo de experiências construídas fora do espaço escolar. É possível afirmar que foi forjado um modelo pedagógico pautado no que hoje é denominado de Educação Popular. Essas experiências, iniciadas nos anos 1960, são marcadas pelo estímulo ao diálogo no processo educativo (BEISIEGEL, 2008). Tal período é classificado como fértil e de intensa militância política através da educação (BRANDÃO, 2008).

Em conformidade com esse pensamento, é possível afirmar que a EJA, com todas as experiências forjadas nos movimentos populares, é um saber/enunciado constituinte do pedagogo que pretende atuar nessa modalidade, seja na área do ensino, na gestão ou na pesquisa em educação. A questão aqui colocada, porém, é *o modo como a EJA, se constitui enunciativamente no Curso de Pedagogia*, especificamente na Universidade Federal da Paraíba



(UFPB) – Campus I, situada em João Pessoa. Essa problemática impôs a necessidade de se fazer uma incursão pela produção acadêmica sobre a EJA. Em geral, essas pesquisas a afirmam como uma conquista histórica que marca a década de 1990, com a LDB nº 9.394/96, quando a EJA passou a ser reconhecida como modalidade (AZEVEDO, 2002; MARQUES, 2010; DI PIERRO, 2010).

Embora essas pesquisas afirmem a importância de se pensar a EJA no espaço escolar, parte significativa ocupou-se da investigação de políticas ou experiências, isto é, há um relativo vazio no que diz respeito à questão do campo teórico/prático da EJA na formação do pedagogo, sobretudo quando o problema se desloca para o discurso. É nesse espaço em que a importância dessa problemática é afirmada. Trata-se de pensar como a EJA está constituída enunciativamente no Curso de Pedagogia. Isso impôs a necessidade de recorrer a um tipo de acúmulo mais específico – as produções em EJA que fazem aparecer o discurso, seja como objeto, como fonte de pesquisa ou como abordagem teórico-metodológica.

Com esse segundo levantamento, foi possível identificar que o discurso tem se constituído como objeto de investigação na EJA, através de abordagens, referências e concepções distintas, a saber: 1 – opiniões de grupos ou indivíduos: nesse caso, as pesquisas recorrem a entrevistas dirigidas a alunos ou a professores, para compreender o que eles têm a dizer sobre dada prática educativa (RUOTTI, 2008); 2 – as produções textuais dos educandos: são as pesquisas que analisam as atividades escritas produzidas por alunos da EJA (ARRUDA, 2010); 3 – o discurso sobre a formação docente em EJA: essas pesquisas buscam compreender, de modo geral, que aspectos formativos estão presentes nas falas dos entrevistados (ALMEIDA, 2008); 4 – a antítese das práticas, que comparam as coisas ditas às realizadas. Geralmente recorrem às análises documentais, a entrevistas e a observações empíricas (CANTANHEDE, 2011); 5 – correlações entre enunciados: procuram explicar as coisas ditas em nível enunciativo. Elas descrevem os campos de coexistência dos discursos, as relações que a ordem discursiva põe em funcionamento, enfim, produzem explicações sobre os modos de existência e constituição de um dado Saber (CARLOS, 2005; MARQUES, 2010; SANTOS, 2011).

De certo modo, é nesse quinto grupo que esta pesquisa esteve situada teórica e metodologicamente. Conseqüentemente, distanciou-se de outras abordagens que demarcam entendimentos e procedimentos distintos acerca

da noção de discurso. Conforme Alcantara e Carlos (2013), a Análise Arqueológica do Discurso (AAD) é uma abordagem que oferece uma série de ferramentas específicas à produção do conhecimento, em uma perspectiva enunciativa, no campo da EJA. Nessa direção, os enunciados são comparados aos artefatos materiais identificados pelos arqueólogos em suas escavações.

Tendo em vista se realizar, metodicamente, em cada fase do processo investigativo, a análise do objeto em questão, selecionaram-se, em Foucault (2008) alguns conceitos operativos. De maneira sucinta, são eles: o *discurso* – uma série de enunciados apoiados em uma mesma formação discursiva; o *enunciado* – o modo de existência do signo. É possível dizer que a condição de existência de um enunciado é a relação que ele estabelece com outro enunciado; o *sujeito* – “[...] uma função determinada [...] na medida em que é uma função vazia, podendo ser exercida por indivíduos [...]” distintos uns dos outros (FOUCAULT, 2008, p. 105); os *campos de domínio* – o cenário de coexistências discursivas; e a *materialidade* – o status conferido ao enunciado, ou seja, seu aparecimento em uma dada ordem discursiva. Não obstante,

[...] é necessário esclarecer, primeiramente, que, ao recorrer à AAD como ferramenta, não temos a intenção de analisar a EJA como um acontecimento situado no campo da História da Educação, de compreendê-la a partir de concepções ideológicas, políticas, pedagógicas ou, ainda, de comparar o que se diz com o que se faz na EJA. Em outras palavras, não se emprega a AAD como uma técnica para se realizar um estudo preocupado com as teorias de currículo, com as práticas educativas, com a trajetória histórica da EJA ou a distância entre a proposta e sua efetividade. Com efeito, embora o conhecimento do discurso possibilite a compreensão de alguns desses fatores, a AAD não se ocupa em fazer uma pesquisa de natureza empírica [...] (ALCANTARA; CARLOS, 2013, p. 69).

A investigação partiu da determinação do objeto ao *enunciado da EJA presente no Curso de Pedagogia da UFPB/Campus I (João Pessoa)*, que propiciou a formulação da seguinte questão/problema: *como a EJA está constituída enunciativamente no Curso de Pedagogia da UFPB/campus I (João Pessoa)?* Tendo em vista tanto o objeto quanto o problema, foram estabelecidos os seguintes objetivos: geral - Analisar o enunciado da EJA no Curso de Pedagogia da UFPB/Campus I (João Pessoa). Específicos - Mapear os documentos relacionados à EJA, que constam no PPP de Pedagogia da UFPB/campus I (João



Pessoa); escavar os artefatos enunciativos que constituem o discurso da EJA no Curso de Pedagogia; situar, nessa ordem discursiva, as concepções de prática educativa e de formação em EJA, assumidas pelo Curso de Pedagogia; explicar o posicionamento dos alunos de Pedagogia, produzido na ordem do discurso em questão; e, por fim, contribuir para o entendimento crítico sobre as coisas ditas a respeito da EJA no Curso de Pedagogia.

Seguindo o que foi estabelecido no primeiro objetivo específico, este estudo se deparou com o Projeto Político-pedagógico (PPP) do Curso de Pedagogia (2006) da UFPB/campus I (João Pessoa), e uma série de outros documentos nele referenciados¹. À luz dos conceitos adotados, foi realizada a leitura e a análise desses documentos, em busca de expressões, palavras-chave e frases que tivessem relação com o objeto da pesquisa, o que possibilitou identificar e mapear, em linhas gerais, como o enunciado da EJA era constituído no Curso de Pedagogia, dando conta do que foi estabelecido no segundo objetivo específico. Com relação aos demais objetivos, ao sistematizar e ordenar os “achados”, a pesquisa conferiu visibilidade à especificidade das regras de funcionamento do discurso investigado. Ou seja, assim como as peças de um artefato material que estão soterradas e dispersas no tempo e no espaço, o processo de escavação seguido de análise, possibilitou a construção de explicações a respeito do modo como essas peças se articulam, a partir de seus próprios formatos e modos de existência (ALCANTARA e CARLOS, 2013).

Deste modo, foi possível conhecer como se constitui o enunciado da EJA, presente no Curso de Pedagogia da UFPB/Campus I (João Pessoa). É o que os próximos tópicos apresentam mais detalhadamente. Trata-se dos achados resultantes da investigação, a partir de três funções enunciativas identificadas, mapeadas e descritas: o direito à educação, os saberes e as posições dos sujeitos.

A função enunciativa do direito à educação

Este tópico demonstra como os enunciados constitutivos do Direito se deslocam para o campo educacional. Nessa direção, o Direito segue, até certo ponto, o esquema da dialética hegeliana da tese, da antítese e da síntese (REALE, 1998). O *fato* seria análogo à *tese*; já o *valor* não seria exatamente seu contrário, a *antítese*. Na modalidade do discurso educacional, as experiências

educativas são identificadas como fato; a educação, como valor; e o ordenamento jurídico educacional, como norma. Observou-se esse movimento nos discursos oficiais, que enunciam a institucionalidade da EJA. De semelhante modo, no tensionamento que existe, permanentemente, entre o caráter oficial do direito institucional à educação e a ordem discursiva dos grupos e movimentos sociais populares. Esses, historicamente, defendem a garantia e a efetividade do direito à educação para todos, resguardando as especificidades de cada sujeito social, como os jovens e os adultos analfabetos, sem escolarização ou semi-escolarizados, por exemplo.

Mediante o processo investigativo, que recorreu ao PPP de Pedagogia da UFPB/Campus I (João Pessoa) e uma série de textos nele referenciados, é possível afirmar que a função enunciativa do Direito à Educação, no discurso da EJA, está constituída pelas seguintes séries de enunciados: 1 – o Estado brasileiro e a EJA; 2 – a Institucionalidade da EJA; 3 – Os valores sociais presentes no direito à educação; 4 – o posicionamento da sociedade civil frente à problemática da EJA.

Em relação à primeira série enunciativa presente no direito à educação – o Estado brasileiro – há três séries de signos marcantes: o projeto nacional, o ajustamento social e a política educacional. O signo *projeto nacional* evoca a marca do engajamento de todos os indivíduos, grupos e segmentos sociais comprometidos com o desenvolvimento nacional. Nessa direção, o discurso sobre a EJA é vinculado a um ideário, que promove “[...] um movimento nacional de mobilização de recursos de organizações públicas a particulares e de todos os indivíduos [...] na implantação e no desenvolvimento da educação do adulto” (BEISIEGEL, 1974, p. 152). É necessário, para esse discurso, que a nação brasileira faça esse esforço “[...] em prol de uma igualdade de acesso à educação como bem social [...]” necessária aos brasileiros que a ela não tiveram acesso (BRASIL, 2000, p. 22).

Por sua vez, o signo do *ajustamento social* indica uma perspectiva de adaptação dos indivíduos ao contexto nacional, ao mesmo tempo que se busca sanar os “distúrbios sociais”. Assim, afirma-se que, como a sociedade é harmônica, percebeu-se, diante de alguns eventuais distúrbios sociais, a necessidade de apoiar a educação destinada a adultos. Embora esse discurso pareça datado da primeira metade do Século XX, ainda é objeto de contestação, crítica e negação no campo de domínio da EJA. As interdições aparecem à medida que esses enunciados posicionam a sociedade como um organismo



sadio, harmônico e perfeito. Uma das maiores críticas a isso reside na vinculação dessa série enunciativa de “ajuste social” a discursos dominadores, alienantes e desumanizantes (FREIRE, 1981).

Por fim, o signo da *política educacional* diz respeito ao conjunto de ações institucionais articuladas que visam, a um só tempo, ao desenvolvimento humano, social e econômico no país. Nessa ordem discursiva, as políticas educacionais, voltadas para os jovens e os adultos, devem primar por objetivos que desenvolvam a “[...] capacidade de lidar com as transformações que ocorrem na economia [...]” como também no próprio modelo econômico e de mercado (SESI/UNESCO, 1999, p. 2). Essa relação enunciativa entre políticas educacionais e equalização social ajuda a sustentar “[...] a hipótese de que a educação é uma condição não apenas necessária, mas também suficiente para a resolução dos problemas sociais enfrentados no país” (MATENCIO, 1995, p. 246).

A segunda série enunciativa – a institucionalidade da EJA – também é constituída por algumas séries de signos: a Educação Básica, a modalidade EJA e a instituição escolar. O signo da ‘*educação básica*’ posiciona a EJA como uma de suas modalidades em duas etapas: Ensino Fundamental e Ensino Médio. Trata-se “[...] do reconhecimento formal da importância do ensino fundamental e médio e de sua universalização dentro da escola com a oferta de ensino regular” (BRASIL, 2000, p. 58). Isso cria as condições enunciativas de se afirmar o lugar da EJA, tanto na fase inicial da Educação Básica quanto na final. Esse processo deve

[...] habilitar ao prosseguimento de estudos em caráter regular (art. 38 da LDB). Em outras palavras, os estudantes da EJA também devem se equiparar aos que sempre tiveram acesso à escolaridade e nela puderam permanecer (BRASIL, 2000, p. 27).

Ao tomar a forma de Educação Básica, a EJA passa a ser um modo de existência desse nível educacional, em outras palavras, uma *Modalidade da Educação Básica* – o segundo signo. A EJA, posicionada como uma “[...] modalidade [...] é regular [...]” (BRASIL, 2000, p. 30). Isso supera a comum dualidade entre “ensino regular e EJA”, tão presente nos discursos midiáticos e políticos. Ao assumir tal condição de regularidade, o campo de domínio da EJA rompe com o enunciado da externalidade à Educação Básica e ao sistema, consolidando sua institucionalidade como um direito social destinado àqueles

que, ao longo de sua trajetória pessoal e social, passaram por situações excludentes ou de vulnerabilidade social, e, por isso, não frequentaram a escola.

O terceiro signo acionado nessa função enunciativa é a *instituição escolar*. Trata-se de uma agência que faz parte da cultura moderna e contemporânea, intrinsecamente vinculada à trajetória do pensamento ocidental, com suas influências nos discursos institucionais postos para a educação (COMENIUS, 2001). Os enunciados específicos ao seu funcionamento são: sua rotina, seus profissionais, seu espaço físico, sua carga horária, o calendário letivo etc. Coexistindo com essa configuração, há o discurso da EJA, cuja trajetória histórica, política e pedagógica foi quase toda forjada à margem desse esquema clássico que legitima o sistema escolar oficial. A EJA é marcada por signos como movimentos populares, ONGs, projetos de extensão popular, entre outros. São territórios demarcados em torno de outros discursos, como a luta por terra, moradia, trabalho, enfim, uma cultura militante. A correlação entre a EJA e o espaço escolar propõe uma síntese entre esses dois enunciados. Nem a EJA será exatamente a mesma, em função da especificidade da instituição, nem a escola será a mesma em função do campo de domínio da EJA.

160

A terceira série enunciativa constitutiva dessa função – os *valores* – aciona os seguintes signos: a humanização, a democracia e a libertação. O signo da *humanização* evoca o ser humano como ente que se destaca entre os demais seres vivos. Nessa perspectiva, “[...] ao dizer a sua palavra, pois, o homem assume conscientemente sua essencial condição humana” (FREIRE, 1981, p. 7). O ato educativo, nesse discurso, está profundamente vinculado a signos como a palavra, a crença a amorosidade etc. Trata-se de estar convencido de que “[...] a educação, que deve ser um ato coletivo, solidário – um ato de amor – [...] não pode ser imposta” (BRANDÃO, 1981, p. 22). Essa relação entre a educação, a palavra, a crença e o amor faz do homem um ser permanentemente apto ao ato educativo. É o enunciado da busca ontológica, histórica e cotidiana, que não está com data prevista para ser concluída.

O signo da *democracia* funciona como um valor que confere visibilidade à necessidade da formação de cidadãos, “[...] jovens e adultos brasileiros, participantes e comprometidos com uma sociedade justa, equânime e igualitária” (BRASIL, 2005, p. 16). Esse signo possibilita a afirmação de uma educação capaz de instrumentalizar o jovem e o adulto para a “[...] participação na vida política na Nação” (PAIVA, 1987, p. 213). É um discurso que desafia os indivíduos a assumir uma posição ativa no processo histórico.



Além dessas possibilidades abertas, a apropriação de um conjunto de saberes, conhecimentos e habilidades, o processo educativo possibilitará uma participação mais ativa na vida política e social de sua comunidade, organização sindical, igreja, movimento social, entre outros.

Esse processo educativo, marcado por elementos como engajamento dos sujeitos em prol de uma sociedade mais democrática, caminha em uma perspectiva que aciona o signo da *libertação*, o terceiro artefato constitutivo da série enunciativa dos valores presentes no direito à educação. O signo da libertação não abre mão de seu caráter dialético, isto é, das contradições que forjam seu modo ser, seus princípios básicos de existência. Em *Pedagogia do Oprimido*, há uma reflexão acerca da “[...] libertação [que] desafia, de forma dialeticamente antagônica, a oprimidos e a opressores” (FREIRE, 1981, p. 111). Trata-se, no final das contas, de um discurso humano e humanizante, de uma busca que não é apenas histórica, mas também ontológica, marcada por enunciados como a transcendência da própria consciência, a fim de conhecer e estabelecer novas relações sociais, políticas, gnosiológicas, enfim, humanas.

Finalmente, a quarta série enunciativa, presente no direito à educação, constitui-se dos seguintes signos: os movimentos sociais, o contexto social e as classes sociais. A região enunciativa que posiciona os *movimentos sociais* como agentes da luta pelo direito à educação menciona diversas experiências educativas, conduzidas por movimentos populares. O contorno da identidade desses movimentos é marcado por elementos como a valorização da cultura popular, a oposição a regimes políticos autoritários e a militância no campo dos direitos políticos, civis e sociais. Entre os articulados à problemática e às experiências de EJA, pode-se citar o Fórum EJA Brasil e os demais fóruns espalhados pelos estados brasileiros. Particularmente no estado da Paraíba, o Fórum EJA da Paraíba. Conforme Silva (2003), trata-se de uma nova configuração em movimentos sociais e destaca-se com sua organização interinstitucional, há mais de uma década, debatendo e problematizando as questões relacionadas à educação de adultos nesse estado.

O signo do *contexto social*, acionado nessa série enunciativa da sociedade civil, emerge no Curso de Pedagogia com a criação de uma “[...] área de aprofundamento em Educação de Jovens e Adultos [...] [que] considerou a necessidade de [...] levar em conta as prioridades relativas ao grau de pertinência social [...]” dessa modalidade (UFPB, 2006, p. 6). Essa é “[...] uma abordagem do problema educativo em conexão com os problemas da

sociedade [...]” (PAIVA, 1987, 250). Questões como a relação entre alfabetização, escolarização, a educação dos movimentos sociais e a situação política e econômica do país são artefatos enunciativos que, devidamente articulados, armam o esquema discursivo da EJA. É por causa dessas múltiplas relações, no processo de alfabetização, que as palavras “[...] são também instrumentos de releitura coletiva da realidade social onde a língua existe, e existem os homens que a falam e as relações entre os homens” (BRANDÃO, 1981, p. 31). Aqui a EJA é elevada à condição de requisito para modificar a estrutura social e política, ao disseminar um espírito democrático, coletivo e participativo, que altera a lógica marcada por signos como autoritarismo, individualismo, preconceito, analfabetismo e exclusão.

Fechando essa série enunciativa, o signo das *classes sociais* emerge na situação dialética, em que uma classe, para existir como tal, não pode abrir mão da existência da outra. Acerca disso, Freire (1981, p. 151) afirma que “[...] não há nada, contudo, de mais concreto e real do que a luta dos [...] homens com os homens, como também alguns homens contra homens, enquanto classes que oprimem e classes oprimidas”. A educação, nessa perspectiva, é acionada como um elemento enunciativo que não é neutro. Ela pode ser definida a favor de uma classe ou de outra. Servindo às classes populares, necessariamente, ela tem a tarefa de promover a consciência de classe.

O discurso da EJA que está presente no Curso de Pedagogia se opõe a outros discursos que legitimaram a reserva da formação profissional apenas “[...] às classes menos favorecidas, estabelecendo-se uma nítida distinção entre aqueles que detinham o Saber [...] e os que executavam tarefas manuais [...]” (BRASIL, 1999, p. 06). Nesse campo de domínio da EJA no Curso de Pedagogia, a valorização do trabalho intelectual não pode se converter em uma estratégia de desqualificação do trabalho braçal ou manual. Caso isso não seja objeto de críticas, questionamentos e interdições, ratifica-se a lógica, segundo a qual os “[...] trabalhadores sempre foram relegados a uma condição social inferior” (BRASIL, 1999, p. 06).

A função enunciativa dos Saberes

Além de suas correlações com o domínio do Direito, o discurso da EJA é constituído pela função enunciativa dos saberes, a partir das seguintes séries:



1 – Educação Popular (cultura, saberes populares, diálogo e conscientização); 2 – Conhecimento (a pesquisa como via de produção do conhecimento científico na EJA, as especificidades da EJA); e 3 – Saberes pedagógicos (didática, cognição, planejamento e alfabetização). O percurso investigativo realizado nesse terreno possibilita a explicação das correlações entre esses enunciados situados nos domínios epistêmicos.

Nessa direção, o discurso “[...] de uma *educação popular*, que existe por oposição a uma suposta 'educação dominante' [...]” (BRANDÃO, 1981, p. 85), ganha *status* em toda a sua plenitude nesse campo de domínio. Isso se consolida, sobretudo, com os enunciados mobilizados nas reflexões freireanas. A Educação Popular constituiu-se em um referencial político, ético e epistêmico para a EJA nos últimos 50 anos. Isso se verifica devido ao fato de “[...] o pensamento pedagógico de Paulo Freire e sua proposta para a alfabetização de adultos inspiraram os principais programas de alfabetização e educação popular [...]” nesse país (BRASIL, 2001, p. 22). Nessa ordem do discurso, a *Educação Popular* emerge como uma das séries enunciativas que é constituída pelos seguintes signos: a cultura na perspectiva antropológica, os saberes populares, o diálogo e a conscientização.

O conceito antropológico de cultura aciona noções que consideram “[...] o homem como um ser de relações, [e] se chega à distinção entre dois mundos – o da natureza e o da cultura” (BRANDÃO, 1981, p. 45). A matéria-prima da Educação Popular é justamente o conhecimento da cultura, no campo de domínio antropológico. Esse discurso opera a distinção entre cultura e erudição ou Belas Artes. Isso implica a ruptura de certos modos de situar a questão da cultura. É fundamental, nesse discurso, considerar e valorizar os variados modos de existência da cultura e levar em conta o papel dos jovens e adultos na produção de “[...] diferentes formas de cultura: a cultura letrada e a não letrada, o trabalho, a arte, a religião, os diferentes padrões de comportamento e a sociabilidade” (BRASIL, 2001, p. 24).

Os saberes populares, por sua vez, agregam o discurso do reconhecimento e da valorização dos “saberes práticos” que jovens e adultos construíram ao longo de suas trajetórias pessoais e sociais. Eles são marcados por signos correlatos ao enunciado da experiência existencial: mundo do trabalho, família, igreja, sindicatos, embates políticos, feiras livres, bares, grupos de *hip hop*, galeras, rua, enfim, qualquer outro espaço social em que os sujeitos transitam, ganha *status*. Em cada um desses lugares, os saberes que circulam e são

produzidos apresentam uma especificidade em seu modo de existir. Em outras palavras:

[...] quando fazem bicos, como calculam o material de que necessitarão para realizar uma tarefa, [...] a quem recorrem quando precisam mandar uma correspondência, [...] quais são as estratégias que eles usam quando fazem cursos de treinamento em serviço [...] [e assim por diante] (KLEIMAN, 1995, p. 57).

164 O terceiro signo constitutivo da série enunciativa da Educação Popular é o diálogo. Longe de ser concebido como uma mera estratégia didática para a EJA, o diálogo é uma atitude mediadora das relações, um fenômeno humano de busca pela criticidade e pela libertação. “Os dialogantes 'admiram' um mesmo mundo; afastam-se dele e com ele coincidem; nele põem-se e opõem-se. O diálogo não é um produto histórico, é a própria historicização” (FREIRE, 1981, p. 10). Ele acontece em torno de um objeto cognoscível, comum aos sujeitos cognoscentes: o mundo. É o estabelecimento da relação dialógica que cria as condições de cognoscibilidade desse objeto (FREIRE, 1981). Ele não se limita a expressar saberes, porque também é constituído enunciativamente de mediação e metodologia de apropriação e construção de saberes. Sua condução é um modo de existência dos saberes – o *saber dialogar*.

Por fim, a *conscientização*² humana não se situa apenas como uma finalidade para a EJA, mas também como uma conexão que articula todos os aspectos do processo educativo. Por exemplo: se o objeto de aprendizagem é a matemática, o educando conscientiza-se matematicamente; caso seja a escrita, o processo ocorre do mesmo modo, assim como os demais campos do saber. Enfim, sob o ponto de vista da Educação Popular, a conscientização, para ser dialógica, é, necessariamente, crítica, perpassa todo o campo dos saberes e transita nos domínios do conhecimento.

A série enunciativa do *conhecimento* é mais um artefato específico que constitui a função que é o objeto deste tópico – ele é o signo evocativo dos saberes que passam por um processo elaborado de produção. É demarcado, nesse discurso, como um produto resultante de uma ação intencional, mediado por metodologias. Trata-se da capacidade de explicar as propriedades de um dado objeto, e não, daquilo que quem explica acredita ou deseja que seja. Então, a relação entre a EJA e o conhecimento é constituída por meio de duas



séries de signos: a pesquisa como via de produção do conhecimento científico na EJA e suas especificidades como objeto do conhecimento.

Nessa função enunciativa, a EJA configura um campo de pesquisa com sua problemática específica, distinta de outros campos educativos. Esse é o lugar enunciativo da “[...] análise racional e científica do problema da educação dos adultos [...]” (PAIVA, 1987, p. 290). Eis alguns modos de configuração da relação entre pesquisa e EJA: a docência associada à pesquisa; a investigação de experiências; o estudo dos seus fundamentos históricos, políticos e sociais; o reconhecimento acadêmico de determinados pesquisadores e grupos de pesquisa desse campo; a realidade existencial dos sujeitos como uma problemática (nesse meio, ganham status enunciativo as investigações de natureza antropológica, porque elas constituem outro conjunto de possibilidades para a produção do conhecimento em EJA. Uma delas é o que ficou designado como “investigação ou pesquisa do universo vocabular” dos sujeitos, a partir das experiências e dos escritos freireanos); e a crítica à própria racionalidade científica, convertida em autocrítica.

Ainda no campo de domínio do conhecimento, uma das condições de existência de um dado objeto é o seu caráter de *especificidade*. A EJA também está inserida nesse movimento. Em outras palavras, conhecer a EJA nos permite compreender, identificar e explicar suas particularidades, isto é, aquelas características que a fazem existir de um modo, e não, de outro. Ao contrário, é possível mencionar somente os aspectos gerais, pertinentes a toda e qualquer prática educativa, ou a qualquer prática social, aumentando ainda mais seu grau de generalidade e aprofundando seu desconhecimento. Assim, conhecer é um ato fundamental para adentrar nas especificidades do objeto cognoscível. O desconhecimento das especificidades, das finalidades e das funções induz à utilização, por exemplo, de “[...] textos infantilizados e estereotipados, como os textos que comumente aparecem nas cartilhas e nos livros de leitura para [...]” as séries iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2001, p. 21).

Finalmente, a escavação confere visibilidade à série enunciativa dos *saberes pedagógicos*. Esse artefato oscila entre as demais regiões dos saberes e do conhecimento. Inicialmente, esses saberes estão vinculados ao enunciado das experiências educativas, marcadas pela ausência de uma sistemática ou campo pedagógico consolidado nos discursos hegemônicos. Mas esses saberes assumem o status de conhecimento e tornam-se referência para a formação acadêmica do pedagogo, ao se vincularem a outros campos de domínio, como

a História, a Antropologia, a Psicologia, etc. Eis os seus signos constitutivos: a Didática, o Planejamento Educacional, as teorias da cognição humana e a alfabetização.

No Curso de Pedagogia, a Didática já é consolidada como uma disciplina que estrutura o discurso sobre o ensino. Quem percorre essa rede enunciativa se depara com alguns artefatos notáveis em outros “lugares” que preservam o enunciado da *otimização do processo*. É o discurso do desenvolvimento de métodos e técnicas precisas, para que a pessoa possa ser “[...] instruída em tudo o que diz respeito à vida [...] com economia de tempo e de fadiga, com agrado e com solidez” (COMENIUS, 2001, p. 5). Tudo é cuidadosamente pensado e milimetricamente preparado. Ao analisar a relação enunciativa entre a Didática e a EJA, identifica-se a afirmação de “outro tipo de prática”. Na perspectiva da Educação Popular, está posto que, nelas, “[...] não se experimentava só um novo método, mas, através dele, um novo sentimento de Mundo, uma nova esperança no Homem” (BRANDÃO, 1981, p. 8). Devido ao caráter dialético desse discurso, o aspecto da transformação da realidade social, política e histórica ganha centralidade. Deve-se pensar em uma didática com metodologias e estratégias que possam, antes de qualquer coisa, construir uma prática educativa que aponte para a transformação da história. Não se trata simplesmente de uma inovação metodológica. “Antes de fazer isso, ele [Paulo Freire] investiu aos brados com uma educação, contra outras” (BRANDÃO, 1981, p. 15).

O signo da Didática aciona o *Planejamento Educacional*, que não prescinde de seus aspectos gerais, presentes em qualquer outra modalidade educativa. Basicamente, os elementos são: os objetivos, a execução e a avaliação. No campo de domínio da EJA, porém, sem abrir mão das questões gerais, os objetivos precisam ser estabelecidos em constante diálogo com os saberes constitutivos dos jovens e dos adultos. Por exemplo, a crítica à “[...] tecnificação do campo propriamente educativo através do planejamento educacional” (PAIVA, 1987, p. 290) é contundente na relação enunciativa que envolve a EJA e a Educação Popular. Isso é expresso em alguns documentos que mencionam “[...] um estudo detalhado da realidade para o planejamento das atividades relativas à educação dos adultos” (PAIVA, 1987, p. 290). O Planejamento Educacional, no discurso da EJA, insere-se na relação entre saberes e conhecimento, por meio da reflexão sobre os objetos e o



[...] conteúdo programático da educação [que] não é uma doação ou uma imposição [...], mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma inestruturada (FREIRE, 1981, p. 98).

Ainda nessa série enunciativa dos saberes pedagógicos, há o signo da *cognição humana*, que envolve dois momentos: 1 – o ato de refletir, problematizar e especular a respeito dos processos mentais como algo anterior à Psicologia Cognitiva (o discurso clássico presente na Didática Magna); 2 – os enunciados da cognição humana, que ganham *status* no discurso científico (a Psicologia Genética de J. Piaget, os estudos de L. S. Vygotsky, a Teoria da Aprendizagem Verbal Significativa formulada por D. P. Ausubel). Mas, ao se falar em psicogênese, em processos cognitivos e em psicologia do desenvolvimento ou da aprendizagem, há uma vinculação imediata ao desenvolvimento da cognição infantil, que negligencia os processos de aprendizagem de adultos. É possível constatar que os vestígios desses enunciados já estão presentes no discurso comeniano: “[...] durante a velhice, é demasiado tarde para instruir o homem, porque a inteligência e a memória estão já em regressão. [...] a formação do homem deve começar na primavera da vida [...]” (COMENIUS, 2001, p. 93-94). Porém “a partir de meados da década de 80, [Século XX] difundem-se entre os educadores brasileiros estudos e pesquisas sobre o aprendizado da língua escrita com base na Lingüística e na Psicologia [...]” (BRASIL, 2001, p. 30-31)³. Isso possibilita o aparecimento dos debates sobre a cognição no campo de domínio da EJA.

Finalmente, a *alfabetização*, na condição de função enunciativa dos saberes pedagógicos, correlaciona-se à seguinte série de signos: “exame crítico”, “leitura de mundo”, “conscientização”, “instrumento de luta política”, “organização popular” e “problematização”. Nessa direção, “Paulo Freire elaborou uma proposta de alfabetização de adultos conscientizadora, cujo princípio básico pode ser traduzido numa frase sua que ficou célebre: ‘A leitura do mundo precede a leitura da palavra’” (BRASIL, 2001, p. 24). Suas expressões designativas estão banhadas por uma dimensão política de base popular. Nesse discurso, a própria decisão “[...] de fazer a alfabetização é um ato político [...] [e supera a ideia de ser] um problema técnico pedagógico, não devendo, por isso, ser ‘misturada com a política’” (BRANDÃO, 1981, p. 86). Trata-se, como Freire pensou, de “[...] mostrar como alfabetizar visando à libertação” política das classes populares (BRANDÃO, 1981, p. 11). Para esse

discurso, um método de alfabetização que afirma a neutralidade política é falacioso, porque, ao defender a adaptação dos indivíduos ao status quo, torna-se incoerente com seu princípio de neutralidade. Já um método crítico de alfabetização vai declarar-se politicamente engajado em um projeto de libertação, em suma, um Saber pedagógico crítico.

A função enunciativa das posições de Sujeitos

O conhecimento acerca dos jovens e dos adultos da EJA é constituído na condição de existência enunciativa do educador. Por essa razão, desconhecer os sujeitos da EJA é um interdito nesse posicionamento enunciativo do pedagogo, que opta por essa modalidade, tanto como campo de estudos quanto de atuação. Para se fazer um profissional da EJA, o pedagogo deve conhecer o educando em suas múltiplas dimensões, que transcendem a ideia de aluno. Nessa direção, a função enunciativa que posiciona os sujeitos nessa ordem discursiva é constituída por duas séries de enunciados: os educandos – jovens e adultos – e os pedagogos que optam pela EJA como campo de atuação.

Em determinados discursos sobre a EJA, a figura do educando é

[...] retratada apenas em seus aspectos negativos – pobreza, sofrimento, injustiça [...]. Ocorre também a redução dos interesses ou das necessidades educativas dos jovens e dos adultos ao que lhes é imediato, enquanto sua vontade de conhecer vai muito além (BRASIL, 2001, p. 29-30).

O segundo modo de posicionar esses educandos agrega uma série de fatores de afirmação⁴ desses sujeitos. Esses elementos exaltam seu caráter de trabalhadores, detentores e produtores de saberes, disposição para aprender e estar em constante processo de libertação. Em geral, “[...] são donas de casa, balconistas, operários, serventes da construção civil, agricultores [...] são cidadãos e trabalhadores, que já estão integrados de um modo ou de outro em nossa sociedade [...]” (BRASIL, 2001, p. 41-43). Com base nessa segunda perspectiva, os educandos são posicionados enunciativamente a partir de três séries de signos: as perspectivas de desenvolvimento, as questões identitárias e algumas condições de existência enunciativa.



No que se refere à série de signos *perspectivas de desenvolvimento*, os sujeitos da EJA estão situados de duas maneiras. Em primeiro lugar, são identificados como *pessoas*. Isso amplia o modo de se falar sobre eles, uma vez que reduzi-los a alunos da Educação Básica, que não estão na idade própria, equivale a precarizar esse entendimento. Na condição de *pessoa*, o educando da EJA é situado na perspectiva do desenvolvimento humano. Nesse discurso, o processo educativo deve ser conduzido para desenvolver os aspectos físicos, valorativos e cognitivos dos sujeitos. Já a construção de um processo educativo contextualizado especificamente com sua condição de *trabalhador* é a segunda perspectiva de desenvolvimento correlata aos educandos. Enunciativamente, é possível afirmar que isso conferirá um direcionamento específico às propostas educativas voltadas para os adultos: a problematização de questões como o desemprego, a exploração do trabalhador e a qualificação profissional e etc., que são elementos emergentes nessa pauta.

A segunda série de signos constitutiva dos educandos também está apoiada nas *questões identitárias*. Isso evoca certa complexidade na existência dos sujeitos da EJA, fazendo emergir algumas questões correlacionadas a esse signo e ampliar ainda mais as possibilidades enunciativas. Não é possível falar em uma identidade, mas em identidades distintas que tecem essa rede: os *sujeitos da EJA* (o negro, o índio, o idoso, o camponês etc.). Nesse ponto de emergência, a questão da mulher destaca-se em meio à diversidade de sujeitos. Ela aparece em contraposição aos discursos que legitimam o costume de “[...] enviar os filhos homens para estudar na capital do estado e manter as mulheres em casa, para ajudar nos trabalhos domésticos e na roça, até o aguardado momento do casamento [...]” (MAGALHÃES, 1995, p. 203). Em outras palavras, além das características dos outros sujeitos, no campo das classes sociais, raciais e regionais, esse sujeito agrega posições de mãe, esposa, dona de casa e trabalhadora, que vende sua força de trabalho nem sempre reconhecida socialmente.

A série de signos que aciona *algumas condições de existência enunciativa dos sujeitos da EJA* está formada da seguinte maneira: o analfabeto, o membro de uma família e o indivíduo em sua dimensão subjetiva. O primeiro está constituído em meio a uma oposição de ideias: como um acomodado, submetido a situações de privações materiais, que seriam consequência de sua própria ignorância; por outro lado, essas “[...] idéias preconceituosas sobre adultos analfabetos foram criticadas; seus saberes e capacidades foram

reconhecidos" (BRASIL, 2001, p. 21) nos discursos sobre a EJA. Já em sua segunda condição de existência, o sujeito da EJA está situado no meio familiar e tem relações estabelecidas. Assim, ao processo educativo cabe "[...] contribuir para transformá-lo, seja atuando no seio do lar, sobre os filhos, seja nas suas relações mais extensas [...]" (BEISIEGEL, 1974, p. 97). A terceira condição de existência o enuncia como um indivíduo com suas dimensões subjetivas, relativas à trajetória de vida, possíveis de se constituírem como objetos de problematização pelo processo educativo, que deve primar pela "[...] recuperação da autoestima da identidade pessoal e cultural e o reconhecimento mútuo dos educandos [...]" (BRASIL, 2001, p. 174).

Nessa ordem discursiva, o *pedagogo* emerge como a outra posição de sujeito. Ele é situado enunciativamente como um profissional que está presente nas instituições escolares e nas não escolares. O que vai determinar a necessidade do seu trabalho é a existência de um projeto educacional, independentemente do espaço. Seja no campo do ensino, como docente e gestor de projetos educativos e/ou da instituição escolar, ou como pesquisador do campo educativo, nos variados espaços onde atua, o pedagogo está situado como um profissional de presença necessária. Sua relação com a EJA mobiliza tanto sua dimensão formativa quanto sua atuação profissional e está constituída pelas seguintes séries de signos: o enunciado da formação do pedagogo que opta pela EJA e as dimensões da atuação docente na EJA.

De acordo com o discurso presente no Curso de Pedagogia da UFPB/*Campus I* (João Pessoa), o estudo aprofundado acerca da EJA, na formação de um pedagogo, é uma escolha feita pelo aluno de Pedagogia. Mesmo optando por esse campo, ele passa, necessariamente, por uma formação geral, que contempla os aspectos pertinentes ao profissional da Educação. Em outras palavras, trata-se de um conjunto de "[...] questões que devem estar presentes na formação de todos os educadores [bem como aqueles que elegeram a] [...] educação de pessoas jovens e adultas, [...]" como campo de estudos e atuação (BRASIL, 2005, p. 10). O objeto da formação do pedagogo é o fenômeno educativo em suas múltiplas dimensões, e a EJA é um desses aspectos, que poderá, ou não, ser aprofundado pelo discente.

A profissionalização do pedagogo, para atuar na EJA, aborda um conjunto de questões específicas, centrada em enunciados como: políticas públicas em EJA, sua dimensão política, histórica, filosófica, valorativa e metodológica,



além das posições de sujeitos analisadas e descritas no início deste tópico. Isso se configura como

[...] uma exigência de justiça social, para que a ampliação das oportunidades educacionais não se reduza a uma ilusão, e a escolarização tardia de milhares de cidadãos não se configure como mais uma experiência de fracasso e exclusão (BRASIL, 2001, p. 14).

A docência em EJA é mais uma dimensão formativa do estudante que opta por essa modalidade, que contemplará a alfabetização e as séries/ciclos iniciais do Ensino Fundamental. É um enunciado de valorização da EJA e de seu docente. No final das contas, significa superar a lógica dos anos 1940, da “[...] irrisória gratificação oferecida aos professores, com a qual só era possível aliciar um corpo docente despreparado e incompetente” (PAIVA, 1987, p. 193).

Finalmente, a segunda série de signos – *o pedagogo e as dimensões da atuação docente na EJA* – aciona duas posições de sujeitos: o professor e o educador de jovens e adultos. Longe de ser uma relação de oposição, que exclui seu correlato, esse vínculo entre professor e educador constitui o pedagogo em sua articulação com a docência na EJA. Nesse jogo enunciativo, o educador agrega alguns elementos do professor, porém, em um movimento semelhante a uma espiral, ele o supera e traz uma série de elementos marcados por signos como criticidade, compromisso social, identidade popular e engajamento político.

Pode-se, então, afirmar que ser professor pressupõe, ao menos, os seguintes aspectos: 1) Estabelecer uma relação com os educandos - esse ponto está vinculado à necessidade de conhecer o aluno, em suas múltiplas dimensões e, até mesmo, de construir relações afetivas; 2) Conhecer os conteúdos escolares – envolve a competência de que o professor necessita frente à língua, às operações matemáticas e aos demais conteúdos pertinentes; 3) Dominar métodos e técnicas de ensino – esse é o conhecimento didático, os métodos mais apropriados para cada conteúdo, cada aluno e cada conteúdo, que consiste em organizar o saber de maneira adequada. Assim, conhecer o método implica saber o quê e como deve ser ensinado; 4) Opor-se à precarização do trabalho docente, que vê no voluntariado uma alternativa para os problemas educacionais.

A posição de *educador de jovens e de adultos*, ao ser assumida pelo pedagogo, não rompe com a figura do professor, mas a amplia, redimensiona e acrescenta outras correlações enunciativas: conhecedor dos alunos/educandos, dos conteúdos, dos métodos e das técnicas; crítico à parte desses conteúdos métodos e técnicas, a determinado modelo de docência, educação e sociedade e tem clareza de suas funções. Diferentemente do professor que não assume a posição de educador, aquele que assume logo é identificado como “[...] educador problematizador, [que] re-faz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscibilidade dos educandos” (FREIRE, 1981, p. 80). A problematização do conhecimento é um elemento que diferencia o educador de outros professores que não são. Trata-se de questionar, constantemente, sua própria prática educativa. Para ser educador, o professor deve ter consciência de que o conhecimento é permanentemente inacabado e deve conhecer os métodos, as técnicas e a si mesmo, embora saiba, também, que esse inacabamento nunca será uma posição estática. Enfim, a função do “[...] educador problematizador é de proporcionar com os educandos as condições em que se dê a superação do conhecimento no nível da 'doxa' pelo verdadeiro conhecimento, o que se dá no nível do 'logos'” (FREIRE, 1981, p. 80).

Conclusões

A pesquisa empreendida sobre o *enunciado da EJA no Curso de Pedagogia da UFPB/Campus I* (João Pessoa) identificou que o esquema geral do discurso investigado é constituído em três funções enunciativas: o direito à educação, os saberes e as posições de sujeitos na ordem do discurso em questão. Com base nos resultados e nas discussões ora apresentados, algumas conclusões são demonstradas a seguir.

Em primeiro lugar, é possível afirmar, em relação à função do direito à educação, que *a proposta de síntese entre a instituição escolar e a EJA é a condição enunciativa, por excelência, de existência dessa função enunciativa*. Isso porque o Direito constitui-se de maneira tridimensional (fato, valor e norma). No deslocamento discursivo do direito ao campo da Educação, as experiências educativas de jovens e adultos, ocorridas nos espaços não institucionais, equivalem ao fato. Enquanto as séries de signos como cidadania, libertação, diálogo, saberes populares e etc. são valores. A institucionalidade da EJA, por



meio de sua ocupação no espaço escolar, tornou-se norma. Caso um desses três pilares seja derrubado, essa estrutura do direito será deformada, perderá suas configurações, será demolida. Se a escola não se reconfigura em função das características da EJA – o acúmulo gerado nos movimentos populares – acolhendo-a como fato e valor, não é o respeito à norma isoladamente que vai garantir o direito. Isso implica reciprocidade do lado da EJA.

Em outras palavras, ao adentrar a EJA no esquema escolar, por mais que a instituição se reconfigure em função de seu acúmulo teórico e prático, não se trata mais de uma experiência educativa conduzida por educadores militantes sem formação acadêmica, embora possa ser acompanhada pelos movimentos populares. A EJA assume, então, o caráter de institucionalidade, subordina-se ao ordenamento jurídico educacional, passa a obedecer a um calendário e às metas estabelecidas, fica sujeita a processos avaliativos internos e externos, e os profissionais da educação passam a conduzir o processo, enfim, uma série de implicações institucionais modifica o caráter de experiência não escolar. Portanto, nem a escola será a mesma nem a EJA tampouco. Caso contrário, o direito à educação cai por terra, pois, ao menos, um dos três pilares – fato, valor ou norma – seria derrubado.

Já em relação à função enunciativa dos saberes, é possível afirmar que *a concepção de prática educativa em EJA, mobilizada pela ordem do discurso presente no Curso de Pedagogia da UFPB/Campus I (João Pessoa), é a Educação Popular*. Isso apresenta uma regularidade mais intensa na função enunciativa dos saberes, ao ponto de essa concepção aparecer como uma abordagem teórica e metodológica orientadora da EJA, ou seja, um artefato constitutivo da função enunciativa dos saberes. Isso tem implicações não apenas no enunciado da experiência educativa, mas também no próprio campo epistemológico da EJA. A própria concepção de uma linha de pesquisa em Educação Popular, em um programa de pós-graduação acadêmico, configura-se uma evidência disso. De semelhante modo, o enunciado da Educação Popular demarca território nos saberes pedagógicos porquanto questiona algumas séries enunciativas que interditam as possibilidades de o adulto aprender.

Quanto à função enunciativa, que demarca as posições dos sujeitos, é possível afirmar *que essa ordem discursiva investigada interpela o pedagogo que passa por essa formação a assumir a posição de educador de jovens e adultos*. Está se falando de um pedagogo que, além de assumir sua identidade profissional, assumo-se também como militante da causa da EJA nos espaços

que ocupar – escolares ou não – tanto na condição de pesquisador quanto na de professor ou gestor educacional. Conhecer a ordem discursiva que posiciona os educandos da EJA é mais um aspecto fundamental para a constituição desse pedagogo: as perspectivas de desenvolvimento do educando, as questões identitárias e suas condições de existência. Isso está circunscrito como pressuposto básico da formação do pedagogo em EJA. É uma formação numa perspectiva antropológica, vinculada aos princípios da Educação Popular: diálogo, reconhecimento dos saberes populares e domínio do conceito antropológico de cultura.

Finalmente, vale reafirmar a relevância da Análise Arqueológica do Discurso como uma abordagem teórica e metodológica rica em possibilidades de investigação de enunciados correlacionados ao campo da educação e da EJA, sobretudo ao domínio específico da Educação Popular, uma vez que é demarcado epistemologicamente por abordagens investigativas centradas nas experiências educativas, ocorridas nos espaços populares. Esse campo precisa conhecer arqueologicamente o que se diz no âmbito dessas experiências ou a respeito delas. É imperativo se desenvolver uma consciência enunciativa em torno desses processos educativos que são promovidos pelos movimentos populares ou pelas instituições que fazem Educação Popular. Portanto, é possível e necessário analisar, cada vez mais, as possibilidades investigativas que a AAD oferece à Educação Popular.

Notas

- 1 A consulta ao PPP do Curso de Pedagogia da UFPB/campus I (João Pessoa) direcionou a investigação aos seguintes documentos: Doc 1 – DCN para EJA (Res CNE/CEB 1/2000); Doc 2 - Lei 9394/96; Doc 3 - Parecer CNE/CP (05/2005); Doc 4 – Prop. Curricular para EJA, 2001; Doc 5 – Res. CNE/CP 01/2006. Esses documentos mencionaram outros textos relevantes à explicitação do objeto da pesquisa: Doc 1 (Parecer CNE/CEB 11/2000b; Dec. de Hamburgo de 1997; COMENIUS, Didáctica Magna, publicada em 2001; Res. CNE/CEB 2/98; Res. CNE/CEB 3/98; Parecer CNE/CEB 4/98; Parecer CNE/CEB 15/98; Parecer CNE/CEB 16/99); Doc 3 (Parecer CNE/CP 03/2006); Doc 4 (Constituição Federal de 1988; Educação popular e educação de adultos, de 1983; O problema da Educação de Adultos, de 1945; Estado e educação popular, 1974; FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido, publicado em 1981; BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é o método Paulo Freire? publicado em 1981 e KLEIMAN, Angela. Os significados do letramento publicado em 1995). Embora tenham aparecido outros textos correlacionados à EJA, apenas os documentos acima citados foram efetivamente consultados no decorrer da pesquisa apresentada.



- 2 Freire (1967) reflete sobre o processo de conscientização em quatro etapas: a consciência *ingênua*, que concebe apenas a existência bruta do ser humano. O sujeito acha-se incapaz de intervir na história e transformá-la; a consciência *intransitiva*, uma segunda modalidade, na qual os sujeitos ainda estão apegados às necessidades mais imediatas, sem uma reflexão acerca das causas sociais; a consciência *transitiva*, que situa o homem acima dos interesses vegetativos, aumenta seu poder de diálogo; e a consciência crítica, que é a percepção dos fatores que determinam a história, capacita o sujeito a relacionar os fatos históricos para compreender os problemas cotidianos na transformação do tempo/espaço, com sua participação ativa.
- 3 Para aprofundar essa questão, consultar os estudos de Emília Ferreiro, Magda Soares e Tânia Moura.
- 4 O elemento afirmação é uma contraposição ao primeiro modo de se posicionarem os jovens e os adultos na EJA. Trata-se de uma interlocução com as séries enunciativas da Educação Popular, localizadas no território arqueológico dos saberes.

Referências

ALCANTARA, Marcos Angelus Miranda de; CARLOS, Erenildo João. Análise Arqueológica do Discurso: uma alternativa de investigação na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Interseções: Revista de Estudos sobre Práticas Discursivas e Textuais, Jundiáí, v. 11, n. 3, p. 59-75, nov. 2013. Disponível em: <http://www.anchieta.br/unianchieta/revistas/intersecoes/ultimas_edicoes.asp>. Acesso em: 15 nov. 2014.

ALMEIDA, Cláudia Cristina Medeiros de. **A formação docente na Educação de Jovens e Adultos:** uma análise discursiva. 2008. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2008. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2008526001012011P5>>. Acesso em: 30 nov. 2012.

ARRUDA, Soeli Aparecida Rossi de. **Leitura e escrita na EJA:** práticas enunciativo-discursivas no Ensino Médio. 2010. 248f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2010. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2010150001019008P2>>. Acesso em: 23 nov. 2012.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 49-71, 2002. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002008000004>>. Acesso em: 11 set. 2012.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e educação popular**. São Paulo: Pioneira, 1974.

_____. **Política e educação popular**: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil. Brasília: Liber Livro, 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A educação popular e a educação de jovens e adultos: antes e agora. In: MACHADO, Maria Margarida (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**: II Seminário Nacional. Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008.

_____. **O que é o método Paulo Freire?** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **CEB nº 11 de 10 de maio de 2000**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos. maio de 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13252%3Aparecer-ceb-2000&catid=323%3Aorgaos-vinculados&Itemid=866>. Acesso em: 14 fev. 2013.

_____. **Educação para jovens e adultos**: ensino fundamental: proposta curricular – 1º segmento/coordenação e texto final (de) Vera Maria Masagão Ribeiro. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <portal.mec.gov.br/secad/.../proposta-curricular/.../propostacurricular.p...>. Acesso em: 26 jan. 2013.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2013.

_____. Ministério da Educação e Desporto. Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB 16/99**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13253%3Aparecer-ceb-1999&catid=323%3Aorgaos-vinculados&Itemid=866>. Acesso em: 14 fev. 2013.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Reexame do Parecer CNE/CP no 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. **Parecer CNE/CP Nº 3/2006**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12749&Itemid=866>. Acesso em: 14 fev. 2013.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP: 05/2005**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pccp05_05.pdf>. Acesso: 9 jul. 2014.



CANTANHEDE, Rosa Maria Pimentel. **Currículo integrado do Projovem urbano**: do discurso oficial às percepções dos educadores do Programa. 2011 3v. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2011. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20113120001010008P8>>. Acesso em: 15 nov. 2012.

CARLOS, Erenildo João. **A formação do discurso sobre a Educação de Adultos no Brasil**: de 1890 a 1940. 2005. 342f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005. Disponível em: <<http://paedagogiumejc.blogspot.com.br/p/escritos.html>>. Acesso em: 30 maio 2013.

COMENIUS, João Amós. **Didática magna**: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian, 2001. Disponível em: <www.ebooksbrasil.org/adobeebook/didaticamagna.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2013.

DI PIERRO, Maria Clara. A educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000300015>>. Acesso em: 11 set. 2012.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. Tradução Luiz Felipe Beata Neves, 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. Digitalizado. Disponível em: <forumeja.org.br> Acesso em: 26 fev. 2012.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

KLEIMAN, Angela Bustos. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

MAGALHÃES, Izabel. Práticas discursivas de letramento: a construção da identidade em relatos de mulheres. In: KLEIMAN, Angela Bustos (Org.). **Os significados do Letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

MARQUES, Denise Travassos; PACHANE, Graziela Giusti. Formação de educadores: uma perspectiva de educação de idosos em programas de EJA. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 2, p. 475-490. 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022010000200004>>. Acesso em: 11 set. 2012.

MARQUES, Eliza Solange Vasconcelos. **A especificidade da Educação de Jovens e Adultos no discurso curricular da Rede Municipal do Recife**. 2010, 114f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2010. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20101425001019001P7>>. Acesso em: 22 nov. 2012.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Analfabetismo na mídia: conceitos e imagens sobre o letramento. In: KLEIMAN, Angela Bustos (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Loyola, 1987.

REALE, Miguel. Fundamentos do direito. 3 ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais. 2 ed. ampl. 1998.

RUOTTI, William. **A produção textual escrita na EJA: uma análise a partir dos estudos da análise crítica do discurso**. 2008. 165f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20081933005010022P6>>. Acesso em: 01 dez. 2012.

SANTOS, Ana Paula Rufino dos. **Trabalho e maternidade: regularidades enunciativas do discurso da feminilidade no currículo da EJA e no currículo cultural da telenovela**. 2011. 189f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2011325001019001P7>>. Acesso em: 19 jan. 2013.

SESI/UNESCO. **Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos**. (V. 1997, Hamburgo, Alemanha): Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro. Brasília. 1999. Disponível em: <unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2013.

SILVA, Eduardo Jorge Lopes. **O Fórum de Educação de Jovens e Adultos do estado da Paraíba: uma nova configuração em movimentos sociais**. 2003. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2003. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200326824001015001P4>>. Acesso em: 30 maio 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Projeto Político-pedagógico**. Centro de Educação. Curso de Pedagogia. João Pessoa/Paraíba, 2006.



Me. Marcos Angelus Miranda de Alcantara
Universidade Federal da Paraíba
Programa de Pós-Graduação em Educação
Grupo de Pesquisa “A Educação de Jovens e Adultos: políticas,
práticas e discursos no cenário brasileiro”
E-mail | marcosmirandadealcantara@gmail.com

Prof. Dr. Erenildo João Carlos
Universidade Federal da Paraíba | João Pessoa
Departamento de Fundamentação da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Líder do grupo de Pesquisa “A Educação de Jovens e Adultos: políticas,
práticas e discursos no cenário brasileiro”
E-mail | erenildojc@hotmail.com

179

Recebido 28 abr. 2014

Aceito 6 jul. 2014

Um sentido para as aparências: cenas e máscaras do/ no cotidiano formativo

Clívio Pimentel Júnior

Maria Inez da Silva de Souza Carvalho

Universidade Federal da Bahia

Resumo

O artigo, construído por meio de uma descrição interpretativa dos cotidianos escolares e universitários vivenciados por licenciandos em Biologia, tem como objetivo analisar as aparências do estar-junto no grupo através da formação científica universitária. O método, construído com base nas teorizações de Carvalho (2001), Erickson (1985) e Maffesoli (1996), culminou em episódios interpretativos como modo de apreensão dos fenômenos cotidianos, aliados a discussões teóricas. Revelam-se compreensões construídas em referência aos valores e crenças compartilhadas pelo grupo que, ao lado da possibilidade de identificá-lo esteticamente, permite a compreensão dos totens em torno dos quais o grupo gira, formados nos espaços formativos vividos.

Palavras-chave: Currículo. Estética. Pós-modernidade.

A meaning for appearances: scenes and masks in formative daily life

Abstract

The article, built through a interpretative description of schools and universities everyday life experienced by undergraduates in Biology, aims to analyze the appearances of *being-together* in group through a study of scientific training college. The method, constructed from the theories of Carvalho (2001), Erickson (1985) and Maffesoli (1996), culminated in interpretive episodes, as a way of understanding the everyday phenomena, combined with theoretical discussions. Reveal understandings built up in reference to the values and beliefs shared by a group, beside the possibility to identify it aesthetically, allows understanding the totems around which the group responds, formed in experienced formative spaces.

Keywords: Curriculum. Aesthetics. Post-Modernity.



Un sentido de las apariencias: las escenas y los tonos de formación en diario

Resumen

El artículo ha sido construido a través de una descripción interpretativa del cotidiano de escolares y universitarios vivenciados por estudiantes licenciados en Biología, analiza las apariencias de estar-junto en grupo a través de la formación científica. El método, construido a partir de las teorías de Carvalho (2001), Erickson (1985) y Maffesoli (1996), culminó con episodios interpretativos de fenómenos cotidianos, junto con discusiones teóricas. Se revelan entendimientos construidos en referencia a los valores y creencias compartidas por el grupo que, además de la posibilidad de identificarlo estéticamente, permite entender los tótems en torno al cual gira el grupo, formados en espacios formativos vividos.

Descriptores: Currículum. Estética. Postmodernismo.

Introdução

Estamos vivenciando um período que requer grandes reajustamentos. Um deles é aprender mais uma vez a sustentar crenças, nossas próprias crenças. A tarefa é formidável, pois por séculos fomos ensinados a crer apenas no resíduo daquilo que não possa ser assaltado por dúvidas. Não mais existe tal resíduo hoje em dia, daí a necessidade de readquirirmos mais uma vez e sistematicamente, a capacidade de acreditar com os olhos abertos (POLANYI, 2003).

O trabalho em pauta apresenta as constatações construídas numa pesquisa de mestrado defendida no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA). Os posicionamentos defendidos aqui derivam, em grande parte, do que vimos, semanalmente, discutindo em nossas reuniões do grupo de pesquisa Formação em Exercício de Professores (FEP), alocado na linha de pesquisa Currículo e (In) formação dessa mesma Faculdade. Estudos que perseguem, sobretudo, concepções e noções menos finalistas e totalizantes quando o assunto é currículo e processo formativo.

Notadamente, diríamos noções e concepções desviacionistas em relação à ordem discursiva em pronunciamento. Para os propósitos desta introdução, gostaríamos de anunciar algumas posturas adotadas neste trabalho, mesmo quando podem ser consideradas, por alguns, como *imposturas* e/ou *marginais*. Em consonância com os discursos aliados ao que se denominou de Pós-Modernidade, as noções aqui apresentadas distanciam-se de pretensões fundamentalistas, de textos *certos*, que comumente fornecem explicações dotadas de consequencialidade e inexorabilidade no que tange aos rumos a serem tomados, tal como uma nau que, ao adentrar no mar, está mais preocupada com as entradas e saídas, os portos, as *extremidades*. Interessa-nos mais explicitar marcas de um caminho sempre em (re)construção de campos de possibilidades geohistoricamente gestadas e finitas: caminhos *possíveis* de uma nau aparentemente sem rumo, o navegar, os *trajetos*.

A noção de Pós-Modernidade aqui apresentada está em consonância com a caracterização feita por Peters (2000) no que tange à compreensão desse movimento não como uma forma de estar/se relacionar no/com o mundo necessariamente melhor, mas diferente. Trata-se de um movimento que não apela para “metanarrativas explicativas¹”, mas sugere objetivos, textos e compreensões mais modestas a partir do entendimento de que o *olhar pontual*, quando imerso num *espaço-tempo circundante complexo*, multifacetado, polissêmico, não comporta a adoção de *viseiras explicativas* simplificadoras, mas de *perspectivas oculares* distintas. Importante ressaltar que até mesmo o significado do termo Pós-Modernidade, levando em consideração as *perspectivações*, torna-se flutuante e potencialmente heurístico:

[...] eles [os significados] têm mudado historicamente, como resultado da atividade teórica, criando-se, assim, novos significados e interpretações. Nesse sentido, podemos dizer que não existe qualquer fechamento em torno de uma definição única. Seus significados são, sempre, questionáveis, estando abertos à interpretação, sobretudo, na medida em que as pessoas que estudam esses movimentos utilizam esses termos de forma a torná-los teoricamente produtivos. De fato, poder-se-ia argumentar que quando essas definições e significados tornam-se fixos é porque o discurso teórico esgotou-se (PETERS, 2000, p. 16).

Já de acordo com Vattimo (2007), pensar a Pós-modernidade a partir da relação que liga as reflexões nietzschianas e heideggerianas do eterno



retorno e do ultrapassamento da metafísica, respectivamente, é distanciar-se da *kulturkritik* do início do século XX:

Eles [Nietzsche e Heidegger] se acham, assim, por um lado, na condição de terem de distanciar-se criticamente do pensamento ocidental enquanto pensamento do fundamento; de outro, porém, não podem criticar esse pensamento em nome de uma outra fundação, mais verdadeira. É nisso que, a justo título, podem ser considerados os filósofos da pós-modernidade. O pós de pós-moderno indica, com efeito, uma despedida da modernidade, que, na medida em que quer fugir das suas lógicas de desenvolvimento, ou seja, sobretudo da ideia da 'superação' crítica em direção a uma nova fundação, busca precisamente o que Nietzsche e Heidegger procuraram em sua peculiar relação 'crítica' com o pensamento ocidental (VATTIMO, 2007, p. 6-7).

Como parte dos desdobramentos das reflexões nietzschianas e heideggerianas em relação ao questionamento da busca de fundamentos e valores supremos na história que, invariavelmente, perfaz uma trajetória superacionista, Vattimo convida-nos a experimentar o *fim da história*: um convite a profanar as histórias unitárias, as histórias dos vencedores – comumente seus protagonistas –, enfim, questionar as histórias assépticas que põem em funcionamento a teleologia e o finalismo em favor da perpetuação da lógica progressista, lógica essa fortemente legitimada através das fortes histórias modernas:

A pura e simples consciência – ou pretensão – de representar uma novidade na história, uma figura nova e diferente na fenomenologia do espírito, colocaria de fato o pós-moderno na linha da modernidade, em que domina a categoria de novidade e de superação. No entanto, as coisas mudam se, como parece deva-se reconhecer, o pós-moderno se caracterizar não apenas como novidade com relação ao moderno, mas também como dissolução da categoria do novo, como experiência de "fim da história", mais do que como apresentação de uma etapa diferente, mais evoluída ou mais retrógrada, não importa, da própria história (VATTIMO, 2007, p. 9).

Dissolução, em Vattimo, significa, antes de tudo, ruptura da unidade, e não fim puro e simples da história. Em outras palavras, a história universal torna-se impossível: a história atravessada pela busca de *causas últimas* e *unificações totalitárias* que comumente são dissolvidas, assim como os personagens criados

para seus heróis. É a partir dessas *pequenas e fracas* categorias que conferimos legitimidade a uma história interpretativa que contamos neste trabalho, *inventada* e gestada com base em elucubrações implicadas:

A tarefa do pensamento não é mais, como sempre a modernidade pensou, remontar ao fundamento e, por essa via, encontrar o *novum-ser-valor*, que em seu desenrolar sempre posterior confere sentido à história: basta pensar como os renascimentos, na arte e na cultura ocidental, sempre foram inspirados por retomadas – da origem, do ‘clássico’, etc. ‘Com o pleno conhecimento da origem aumenta a insignificância da origem.’ Esse texto de Aurora resume ao menos em parte o que foi o destino do fundamento, da verdade, do *grund*, na análise química de Humano, demasiado humano. Não apenas a ideia do fundamento se dissolve ‘logicamente’, do ponto de vista de suas pretensões a valer como norma para o pensamento verdadeiro, mas também se revela, por assim dizer, vazia do ponto de vista do conteúdo: a insignificância da origem, quando se torna conhecida, aumenta e, por conseguinte, ‘a realidade mais próxima, aquilo que está em torno e dentro de nós, começa pouco a pouco a mostrar cores e belezas e enigmas e riquezas de significado, coisas essas com que a humanidade antiga sequer sonhava’ (VATTIMO, 2007, p. 175).

184

Em Maffesoli (1996), o pós-moderno, fugindo ao que considera a violência moderna do trabalho exaustivo de *definição* do mundo, é visto como a junção do *arcaico* com o *tecnológico*. Arcaico na medida em que vislumbra valores outros na formação do corpo social contemporâneo: o prazer do *estar-junto* através do compartilhamento estético dos totens em torno dos quais as multidões se agrupam e não apenas as grandes categorias tributárias das atividades taxonômicas da modernidade:

O que dizer, senão que, num processo de massificação constante, operam-se condensações, organizam-se tribos mais ou menos efêmeras que comungam valores minúsculos e que, em um balé sem fim, entrecocam-se, atraem-se, repelem-se numa constelação de contornos difusos e perfeitamente fluidos. É essa a característica das sociedades pós-modernas (MAFFESOLI, 1996, p. 32).

Nesse sentido, operam-se atrações e repulsões no corpo social que, talvez, só poderá ser considerado como *corpo* no que este tem de *orgânico* e não *máquina* no que esta tem de mecânica, na medida em que aceita e coloca



em contato o *diferente* e o *contraditório* no que estas qualidades têm de singular e complexo, respectivamente. A ideia de uma tribo, e conseqüentemente, dos valores de *interesse* – no sentido de inter esse – que a mantém coesa e viva, ter que se dobrar frente a valores compartilhados por outras tribos é posta de lado: a superioridade de valores que culmina em hierarquizações moralistas desmancha-se.

Adotando tais posturas e perspectivas no processo de narrar uma história sobre a formação científica através da análise do atual estado de formação de professores de biologia, pretendemos, apenas, ampliar o debate sobre a legitimidade dessas histórias *fracas* e deixar ver o modo como tais perspectivas *deram forma* às constatações que construímos no campo do currículo e da formação desses professores. Colocamos em suspensão o mundo dicotômico, os fardos insustentáveis, as ambições totalizantes nas narrativas e entregamo-nos à saborosa embriaguez labiríntica das (in)certezas das histórias fracas:

Nessa situação, deve-se falar, na minha opinião, de uma 'ontologia fraca' como única possibilidade de sair da metafísica – pelo caminho de aceitação-convalescença-distorção que não tem mais nada de ultrapassamento crítico característico da modernidade. Pode ser que nisso resida, para o pensamento pós-moderno, a chance de um novo, fracamente novo, começo (VATTIMO, 2007, p. 190, grifo meu).

185

Desnecessário falar que, em se tratando das posturas aqui adotadas, não há nenhuma justificativa de cunho depreciativo de outros movimentos: trata-se de entendê-los como respostas dadas no seu espaço/tempo, fornecendo soluções aceitáveis na comunidade científica e, por isso, legítimas; evitemos, também, o anacronismo².

Questões de método e técnicas de pesquisa

Aliado às teorizações de Vattimo (2007), foi de fundamental importância o estudo das teorizações sociofenomenológicas de Maffesoli (1996, 2005, 2006), fazendo pensar sobre a *forma formante* e a dimensão estética do cotidiano a partir da noção de ambiência: “[...] nada escapa à ambiência de uma época, nem mesmo os que crêem ser completamente independentes” (MAFFESOLI, 2005, p.105). Nesse sentido, intentamos criar um quadro

interpretativo, descrever um ambiente, o *ambiente curricular* no qual os licenciandos ingressam no *percurso* formativo, tendo a dimensão estética da *ambiência* como elemento norteador daquilo que era vivenciado em campo:

É feito de uma multiplicidade de pequenas coisas e, claro, de estruturas macroscópicas. A conjunção e a reversibilidade destas determinam a maneira de viver de cada um e cadenciam a respiração social. Daí a necessidade, para compreender determinado espaço civilizacional, de questionar sobre a atmosfera que o banha e permite-lhe ser o que é (MAFFESOLI, 2005, p. 106).

Um termo que pode ajudar a reforçar a compreensão da noção de ambiência é o de *espírito do tempo*, *Zeitgeist*, que designa a atmosfera no que ela tem de objetivo e subjetivo, rompendo com as dicotomias tributárias da modernidade. Nesse sentido, levando em consideração essas duas dimensões do vivido, é possível perceber uma ênfase tanto no aspecto global quanto local sobre os diversos elementos do corpo social e, por outro lado, a impossibilidade de privilegiar qualquer um desses elementos, o que não quer dizer que a hierarquia entre eles deixa de existir, apenas frisa a imprescindibilidade de todos na *rede* de experiências que nos formam. Portanto, a força da *ambiência englobante* determina profundamente as atitudes individuais, os modos de vida, as maneiras de pensar e as diversas inter-relações sociais, econômicas, políticas, ideológicas, religiosas, constituindo a vida em sociedade. Existe uma contaminação do corpo social através da respiração dessa atmosfera, do metabolismo de seus ares no dia a dia, engendrando notadamente um *ethos*. A metáfora da dança, que coloca em discussão também a noção de ritmo, é ilustrativa e auxilia na compreensão:

A comparação com uma figura de dança é esclarecedora aqui. Vê-se bem como, em sequências sucessivas, o dançarino cria seu equilíbrio, sempre provisório, mas que o situa no conjunto da dança, onde outros fazem a mesma coisa, compondo assim o quadro que se pode admirar. Nesse sentido, o dever tido em relação a si mesmo e ao próprio corpo, sendo harmonioso, serve ao corpo social na sua totalidade. [...] Assim, levando em consideração a sua etimologia, vê-se que o ritmo, mesmo contendo e pressionando a força inerente ao querer-viver individual, permite, de uma parte, uma espécie de autocriação equilibrada e, de outra parte, uma harmonia coletiva (MAFFESOLI, 2005, p. 137).



A afiliação a essas teorizações orientou todo o trabalho de *descrição* feito em campo, a partir da identificação de como a força desses *ares respirados ao longo da graduação* determinavam as *aparências* do que os participantes da pesquisa viviam nas mais diversas situações anódinas do cotidiano, principalmente, mas não exclusivamente, em sala de aula. Nesse sentido, foi possível perseguir um dos enigmas construídos neste trabalho: *o modo como se caracterizam as aparências do estado atual da formação científica, analisadas através da formação de professores em Ciências Biológicas, e suas ressonâncias no currículo escolar*. Está em foco, neste trabalho, sobretudo, a epifanização de como os licenciandos dão forma às suas práticas de ensino com base no que é vivido ao longo da formação. Ou seja, pensar a organicidade que é levar em conta a força da ambiência como forjadora de uma *Gestalt*, um modo de *modelar, dar forma* e sentido às invenções cotidianas:

A forma é apenas uma tipificação elaborada a partir de dados observáveis, feitos à base de descrições sem que se trate de suspeitar, criticar o que é observado ou descrito. Isso força uma conversão do olhar: apreciar cada coisa a partir da sua própria lógica, de sua coerência subterrânea, e não a partir de um julgamento exterior que dita o que ela deve ser. Pode, portanto, haver uma lógica interna nessa situação que parece perfeitamente ilógica, pode-se encontrar uma no jogo da aparência, ou nesse ato perfeitamente frívolo. Ela pode variar na sua intenção ou aplicação; em compensação ela não varia na sua função agregativa. [...] A lógica interna de um conjunto particular deixa-se ver na multiplicidade de suas aparências. Resta, certamente, compreender como se faz a articulação de suas diversas aparências, como, para retomar uma posição weberiana, elabora-se a constelação: o que é que faz com que o jogo das formas se ordene? [...] A forma justifica, ao mesmo tempo, o geral e o particular, o 'universal concreto'. O universal, no caso, sendo o ambiente geral no qual nos banhamos, enquanto massa, o particular, ou o concreto, sendo a maneira pela qual um grupo vai se aninhar nesse ambiente geral, a maneira pela qual ele vai se apropriar de um valor geral ou de um conjunto de valores (MAFFESOLI, 1996, p. 143-146, grifo dos autores).

No que diz respeito às aparências, estas são entendidas como legítimas em si e dotadas de uma razão interna, e não como algo a ser *desmascarado* pelo *pesquisador iluminado* que desvenda a essência última e etérea das coisas do mundo. Essa conversão do olhar e o retorno às aparências, de notável

inspiração nietzschiana, são defendidas também, por Gleiser (2010), quando, por meio de uma exploração existencial da história da física, constata o quanto a *vontade de verdade última* e de uma *teoria final* na ciência, ideologicamente construída desde os pré-socráticos por meio do que denomina “o delírio iônico” e, 25 séculos mais tarde, ainda presente na própria comunidade científica, põe a própria comunidade em eterna suspeita em relação aos seus achados:

Será que precisamos acreditar numa verdade final para explorarmos os segredos mais profundos da natureza? Será que o universo precisa ser 'belo' para ser digno de estudo? Por que a insistência em relacionar a unidade de todas as coisas com a beleza? Será que não está na hora de celebrarmos um tipo diferente de beleza, inspirado nas imperfeições da Natureza em vez de suas supostas perfeições? Citando Wilczek: 'a fé na possibilidade de unificação nos remete a um estado em que nos recusamos a aceitar o que vemos... certamente, as aparências – ou melhor, nossa interpretação delas – devem estar nos enganando' (GLEISER, 2010, p.184-185, grifo dos autores).

Assim, aceitando a *ciência como uma exploração do mundo tal como ele é, e não como gostaríamos que fosse*, constatamos: diversas são as *máscaras, as estrelas, as aparências* que compõem o lastro de referências das pessoas em seu relacionamento com o mundo, legítimas e dotadas de sentido. Referências estas, pensadas, mobilizadas e praticadas porque vividas num determinado espaço/tempo. *Há viscosidade no ar!* Viscosidade que confere função agregativa, forma corpo social a partir dos valores de *inter-esse* que são compartilhados por um grupo. Em paralelo ao aprofundamento nas questões de método em consonância com a perspectiva fenomenológica, a técnica de observação participante interpretativa proposta por Frederick Erickson (1985) mostrou-se teoricamente compatível aos propósitos do trabalho. Na vertente defendida por ele, as observações participantes e as pesquisas interpretativas estudam os sentidos atribuídos pelas pessoas aos fatos que acontecem cotidianamente tanto numa escala *face-to-face* (ERICKSON, 1985) quanto numa macroescala, ou seja, os eventos que ocorrem no entorno do contexto imediato das ações observadas. Assim, a observação participante interpretativa trabalha numa tentativa de apreender o como esses *ares globais* formam, em alguma medida, os sentidos expressos nas interações locais através das pessoas, que incorporam de maneira intensa e vivem esses sentidos, também, de acordo com suas singularidades.



Seguindo essas orientações teórico-metodológicas, consideramos que o lócus mais apropriado, através do qual se pensaria a formação científica de professores e suas ressonâncias no currículo escolar, seria o próprio percurso formativo do primeiro autor do artigo – o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal da Bahia (UFBA) –, sobretudo, no momento final do curso – o do estágio supervisionado da turma 2011.1 –, o qual possibilitou (re)viver tanto a formação no contexto universitário quanto no contexto inicial da prática de ensino e refletir mais atentamente sobre ele, uma escolha *implicada*³.

As observações ocorreram em dois campos principais: as aulas da disciplina Metodologia e Prática do Ensino de Biologia II, ministradas na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia – FAGED/UFBA, bem como em uma das escolas onde os estudantes realizaram o estágio supervisionado, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA). Na Faculdade de Educação, as aulas foram acompanhadas durante todo o semestre de 2011.1 enquanto no IFBA, as aulas foram acompanhadas durante um bimestre de estágio supervisionado, também no período de 2011.1, por meio de observações diretas das aulas de um dos licenciandos do curso. Os registros desses momentos foram realizados em diário de campo, prática investigativa comum ao método etnográfico que, neste trabalho, foi efetivado com base nas formulações de Pimentel (2009)⁴. A escolha por trabalhar numa escala focada nos acontecimentos cotidianos – escolar e universitário – fundamenta-se por entendê-los como *instituintes* das práticas curriculares cuja dimensão criativa está para além do que é defendido no contexto dos textos “oficiais” e, ao mesmo tempo, incorpora-o numa linguagem referencialmente hibridizada. (ALVES, 2003; LOPES, 2005). Não se trata de uma simples rejeição do instituído, apenas a opção por uma aproximação dos fenômenos cotidianos em consonância com os referenciais trabalhados.

Com base na inter-relação entre as teorizações de Erickson (1985) no que diz respeito à coleta dos “dados” no campo empírico e à análise interpretativa deles bem como as de Maffesoli (1996, 2005, 2006) e Vattimo (2007), apresentamos os dados em forma de *episódios* que chamamos de *Cenas e Máscaras do/no Cotidiano*, tecidos nos cotidianos investigados. Os episódios foram criados tomando como referência as situações que provocavam *atrações e repulsões*, formação de *núcleos fusionais* entre os integrantes do grupo quando da emergência de situações vivenciadas e debatidas pelo grupo nos momentos

iniciais de prática de ensino. O objetivo esteve sempre pautado na compreensão dos processos subjacentes que permitiam tais momentos de *tribalizações* a partir do que vinha sendo experimentado em comum, as *aparências do estar-junto*.

Constatações acerca de um ambiente formativo

As constatações construídas neste artigo fazem referência aos episódios interpretativos que nasceram com o que foi coletivamente experienciado ao longo do período de observação no campo empírico. Nesse sentido, para efeito de composição deste artigo, selecionamos um dentre os oito episódios interpretativos⁵ que compuseram o texto final da pesquisa e, a seguir, apresentam-se algumas constatações em referência ao mesmo e aos cotidianos vivenciados durante a investigação.

Cenas e Máscaras do/no Cotidiano Episódio 1 | A aplicação do conhecimento

190

Diário de campo, Faculdade de Educação, Salvador, 29/03/2011

Curiosidade era a palavra de ordem no momento de apresentação da proposta da pesquisa de mestrado aos licenciandos do curso de Ciências Biológicas. Era preciso saber se os estudantes aceitariam o convite para participar da pesquisa na condição de pessoas pesquisadas, registrando suas falas, seus medos, suas angústias, seus conflitos, enfim, os valores em torno dos quais o grupo se unia, abrindo a possibilidade de identificá-lo nesse momento inicial de inserção no contexto da prática de ensino. Por minha parte, um frio na barriga que me fez tremer por alguns minutos e, por parte deles, receio e ansiedade em saber o que seria a tal pesquisa, como apareceriam nela.

Nesse momento, fico pensando no porquê de tanto receio em relação a ser pesquisado e me questiono se tal receio pode ser marcas de tradições de pesquisas que, comumente, tomam as falas dos participantes e tece-lhes críticas severas em relação às suas filiações político-epistemológicas, pouco elucidadas durante o percurso formativo e tão bem questionadas. Será que foram alunos desses questionadores durante o curso? Sem muito me alongar nessa pergunta e me prometendo refletir sobre ela depois, encaixo o pen drive no computador e



início a apresentação. Ao terminá-la, logo fui abordado por Estudante 1, com a primeira colocação que me pôs a pensar:

Clívio, reconheço a importância da sua pesquisa, estou pegando EPC^o e lá discutimos bastante as questões ligadas a filosofia da ciência e ensino. Confesso que tive medo de pegar por causa da monografia, mas hoje to gostando muita das discussões. Apesar disso, vejo que não temos tempo na escola para discutir essas questões com os alunos, tenho certeza que se eu quiser conversar com eles sobre isso na aula, a professora da escola, que também foi minha professora, vai cortar na hora, vai mandar eu adiantar o conteúdo a ser dado pra não prejudicar o andamento do planejamento do ano (ESTUDANTE 1, 2011).

De início, todas as pessoas concordaram com estudante 1: não dá pra aplicar esse conteúdo com os alunos. Além da impossibilidade de aplicação pela própria complexidade do assunto para aquele nível de ensino, vai atrasar toda a programação da escola e de biologia, que precisa ser terminada até o final do ano e será fortemente cobrada pelos professores supervisores do estágio. Por impulso e sem parar pra pensar o que aquela situação expressava, me apressei para desfazer aquele mal-entendido: a proposta de fato não era levar aos estudantes do ensino médio os temas que ora tinha apresentado ali. O primeiro pensamento me dizia que aquela era simplesmente uma postura defensiva e revelava o quanto os estudantes não queriam se envolver com o que tinha apresentado. Notadamente, uma postura mais confortável e menos comprometida com a pesquisa. Essa talvez fosse a constatação mais fácil de construir.

No entanto, minutos depois, passei a me questionar: tinha sido aquela cena, aquelas falas e toda aquela harmonia apressada em concordar com Estudante 1 expressão de algo compartilhado pelo grupo? Permitindo-me um momento de reflexão, apesar de já haver contornado e discordado de toda aquela situação inicial, fiquei a pensar sobre o porquê do entendimento de que aquele era mais um assunto a ser levado para a prática e não um assunto que permitisse pensar o tratamento da prática. Deixando de lado as suspeitas da razão que insistia em querer colocar em xeque o que ora descrevia e pensava de modo mais detido, constatava que, explicitamente, uma experiência em comum tinha sido vivida naquele momento!

Ao lado das concepções de experiência cultivadas no terreno individualista da modernidade, convém pensar, em consonância com a perspectiva

estética da vida comum, o que gera comunidade, coisas que fundamentam o estar-junto. Pensar a experiência, nesse sentido, é pôr em destaque o emocional, o afeto, a sintonia criada no viver com o outro, distante da individuação moderna. É nesse sentido que é possível sustentar o esfacelamento do tom peremptório da consciência de si e abrir espaço para a consciência de grupo, espontânea, coletiva, tribal, expressão do conjunto de experiências vividas em comunidade. O indivíduo se dissolve na multidão formante deixando de ser o forte produtor e dominador do mundo e da natureza e passa a integrá-lo e encená-lo, é também ator! Se, com outros a individualidade é englobada numa ambiência geral, a pessoa age e "é agida" pelo mundo. Nesse sentido, a experiência é experiência partilhada no mundo circundante, uma concepção na qual o caráter relacional e hedonista ganha força, focalizando a empatia e a intuição vivida num mesmo ambiente emocional que permite a formação em si mesma. Sobretudo, um pensamento encarnado no espaço/tempo presente, deixando de lado a lógica mecanicista e autoritária, já que não responde a sentimentos exteriores. O foco se volta para a captura da densidade e da força irreprimível do que brota e cresce junto com o outro a partir do que foi/é experimentado em comum.

192

Nessa perspectiva de uma experiência em comum, a atitude em desfazer aquele suposto mal-entendido sobre a pesquisa dizendo-lhes que o que faríamos e compartilharíamos ao longo do semestre não tinha essa direcionalidade voltada para a sala de aula tal como foi colocado esbarrava, em alguma medida, no próprio caráter compreensivo daquela cena. No entanto, era preciso fazer tal esclarecimento. Da parte deles, estranhamento, interrogações, entusiasmos e rejeições foram alguns dos sentimentos que pareciam compor a maioria das expressões naquele momento. Um sinal da multiplicidade de experiências cotidianas que ali ocorria e, em paralelo a isso, um depoimento que, em meio às singularidades expressas, me pareceu capturar o espírito coletivo que reinava naquele dado instante. Um espírito que, de fato, traduzia a preocupação legítima, por parte dos estudantes, em ter que aplicar mais um conteúdo no ensino médio e encher a cabeça dos estudantes com todo aquele discurso sobre ciência, cotidiano, senso comum, currículo, etc. etc. No entanto, uma preocupação em si mesma já diagnóstica de experiências que, a meu ver, encontravam sentido no próprio momento do acontecimento, expressando o simbolismo formante das crenças e valores em torno dos quais o grupo, naquele dado instante, se fechava. Sentia que era o primeiro ponto final da minha história no campo



empírico e, no entanto, outro depoimento importante surgia, sobretudo quando o assunto era tratamento/quantidade dos conteúdos, e que me convidavam a pensar no 'nós' representativo da coletividade ali reunida:

Dei aula de diferenciação entre os tipos básicos de células. [...] Durante a aula, tive que introduzir alguns conceitos de evolução para entenderem o processo de diferenciação entre os tipos de células, mesmo a professora dizendo que eles ainda não tinham visto origem da vida [...] E é isso que quero saber, a professora [referindo-se a professora regente do espaço escolar] só chamou atenção quanto a ter entrado demais em outros conteúdos para explicar evolução das células e disse que perdi muito tempo com esse conteúdo. Fico em dúvida quanto à quantidade de assunto a ser trabalhado, acho que o que apresentei de evolução foi o mínimo pra eles entenderem diferenciação celular e fui criticada por "fuga do tema" e quantidade de assunto pra uma aula. Ela disse que os alunos queriam perguntar e eu estava preocupada em terminar o conteúdo. Mas eu achava que as perguntas poderiam ser discutidas em outra aula. [...] Enfim, a quantidade sempre é um problema, desde os planos até a aula, é preciso negociar isso com a professora e com os alunos (ESTUDANTE 2, 2011).

193

Trata-se de um episódio cujas falas que retratam manifestações estéticas assumidas e identificadas no campo empírico palco de realização deste trabalho. São cenas registradas que tanto deram a pensar sobre o que foi teoricamente construído, como permitiram identificar as diferentes filiações estéticas que, naquele momento, ocupavam o mesmo espaço e, como numa dança, chocavam-se, atraíam-se e repeliam-se gerando a própria possibilidade de identificação dos totens de inter-esse naquele grupo. Apresentamos, algumas constatações no intuito de articular o pensamento estético teorizado aos cotidianos vivenciados pelo grupo e investigados neste trabalho através das ressonâncias desse pensamento expresso no episódio no tratamento dos conteúdos e, mais especificamente, no ensino de Biologia. Além disso, ilustramos a discussão com exemplos de casos vivenciados durante as observações no que se refere ao ensino dessa disciplina escolar e levantamos algumas constatações concernentes ao campo do currículo e da formação de professores.

Com base nesse episódio em particular e, no conjunto dos episódios construídos de modo geral, pudemos constatar a saturação dos modelos de

formação de professores cuja racionalidade permanece submetendo o pensar estético e ético a uma racionalidade técnico-instrumental, o que é reforçado pelas constatações de Sousa Santos (2006). Ou seja, de um lado, é possível vislumbrar a hegemonia de concepções de currículo e formação mecânicas, centradas num pragmatismo transcendente e, por outro lado, assistir à dimensão sensível e imanente ser relegada às esferas particulares da existência, ao subjetivo do qual convém se livrar e continuar seguindo em direção a um além para o qual nada do que é vale em relação ao que advir num tempo breve ou remoto. Defendemos que a formação científica com sua forte carga de tecnicismo pode estar dando sinais de perda de evidência no espaço escolar. A forma tecnicizante de moldar os conteúdos, alijando-os dos seus contextos geo-históricos de produção que possibilitam ao aluno conferir-lhe sentido, tem perpetuado, no contexto das práticas de ensino e aprendizagem nas escolas, conforme observado na vivência dos cotidianos escolares pelo grupo, o caráter mecânico/mnemônico do ensino e da aprendizagem pela divulgação dos produtos finais da ciência e a despreocupação quanto aos processos de produção dessa forma de conhecimento.

194

Nesse sentido, o conhecimento científico veiculado nas aulas de biologia, conforme observado, emerge em contornos empiristas e indutivistas, perpetuando os moldes baconianos e cartesianos da ciência clássica, criando uma série de obstáculos à sua compreensão e à construção de conhecimento na sala de aula devido a seu forte caráter informativo. Emergindo desarticulado de uma moldura teórico-interpretativa, é como se a pura informação bastasse em si mesma e criasse possibilidade de construção de conhecimento na sala de aula pela simples repetição do que fora informado. É a própria estética da linguagem científica que é prejudicada pelo desejo de ressignificação curricular (CARVALHO, 2001) canalizado pelo grupo por meio da simples sumarização, "aplicação" e simplificação dos conteúdos, conforme constatado na vivência dos cotidianos e em uma das falas do episódio em análise. É Feyerabend (2007) quem reforça nosso argumento:

A educação científica tal como hoje a conhecemos tem precisamente esse objetivo. Simplifica a 'ciência' pela simplificação de seus participantes: primeiro, define-se um campo de pesquisa. Esse campo é separado do restante da história (a física, por exemplo, é separada da metafísica e da teologia) e recebe uma 'lógica' própria. Um treinamento completo em tal lógica condiciona aqueles



que trabalham nesse campo; torna suas ações mais uniformes e também congela grandes porções do processo histórico. Fatos 'estáveis' surgem e mantêm-se a despeito das vicissitudes da história. Uma parte essencial do treinamento que faz que tais fatos apareçam consiste na tentativa de inibir intuições que possam levar a que as fronteiras se tornem indistintas. [...] Sua imaginação é restringida, e até sua linguagem deixa de ser própria. Isso se reflete na natureza dos 'fatos' científicos, experienciados como independentes de opinião, crença e formação cultural (FEYERABEND, 2007, p. 34).

Concomitante a essas constatações sobre as ressonâncias dos pensamentos expressos no episódio descrito no tratamento dos conteúdos no contexto escolar, é possível construir algumas constatações no que diz respeito às discussões sobre o currículo e formação no contexto universitário. Defendemos que a formação tecno-científica tem contribuído na manutenção de conflitos estéticos, expressos na dificuldade dos licenciandos no que tange à compreensão dos discursos pedagógicos como estruturantes, anteriores à entrada na lógica do conteúdo disciplinar. Essas constatações põem em xeque a simples solução de diminuição da quantidade de conteúdos como modo de significar a educação científica nos espaços escolares. Portanto, defendemos que pode ser conveniente refletir, ao lado das supostas soluções quantitativas de adições/subtrações mecânicas de disciplinas nas velhas e rígidas grades curriculares bem como de conteúdos nos materiais didáticos, o quanto o próprio nicho proporcionado pela ambiência nos espaços formativos pode ser determinante, em alguma medida, dos modos de estruturação das práticas de ensino daqueles que por esses ambientes enveredam. As constatações construídas nesse trabalho, em referência à formação tecno-científica, recaíram, sobretudo, nas relações forma/ conteúdo, deixando ver e convidando a pensar nas características das práticas pedagógicas investigadas entendidas como estruturantes dos modos de relação com o conhecimento em sala de aula. São relações entendidas como formadas em e formadoras de um ambiente formativo:

Fala-se da dificuldade entre a forma e conteúdo, em matéria de escrever; até se diz: o conteúdo é bom, mas a forma não etc. Mas, por Deus, o problema é que não há de um lado o conteúdo, e de outro a forma. Assim, seria fácil: seria como relatar através de uma forma o que já existisse livre, o conteúdo. Mas a luta entre a forma e o conteúdo está no próprio pensamento: o conteúdo luta por

formar-se. Para falar a verdade, não se pode pensar num conteúdo sem sua forma. Só a intuição toca na verdade sem precisar nem de conteúdo nem de forma. A intuição é a funda reflexão inconsciente que prescinde de forma enquanto ela própria, antes de subir à tona, se trabalha. Parece-me que a forma já aparece quando o ser todo está com um conteúdo maduro, já que se quer dividir o pensar ou escrever em duas fases. A dificuldade de forma está no próprio constituir-se do conteúdo, no próprio pensar ou sentir, que não saberiam existir sem sua forma adequada e às vezes única (LISPECTOR, 1999, p. 254).

É notadamente esse existir livre que problematizamos neste texto. Para fins ilustrativos da articulação das constatações com os cotidianos escolares vivenciados pelo grupo, já que o objetivo e as discussões deste trabalho recaem num plano mais generalista, entraremos um pouco mais no território disciplinar da biologia no currículo escolar, no tratamento dos conteúdos específicos observados durante a vivência nos cotidianos investigados e tomaremos o tratamento das teorias da evolução biológica na terra como exemplo. Nesse caso específico, percebemos que a lacunarização da dimensão pedagógico-humanística e, mais especificamente, histórica na formação dos professores apresenta ressonâncias claras e preocupantes no que diz respeito ao tratamento deste tema curricular. Para explicar essas constatações, recorro à filosofia da biologia desenvolvida por Mayr (2005). De acordo com ele, a biologia pode ser dividida em dois campos intrinsecamente articulados no que tange ao entendimento dos fenômenos vitais, a biologia funcional e a biologia evolutiva. No que diz respeito ao trabalho no campo da biologia evolutiva, há necessidade de construção de narrativas históricas como modo de apresentar as contingências remotas que operam em escalas distantes dos seus efeitos e que determinam a diversidade das formas viventes. Através dessa contação de história, inventa-se a trama de pressões seletivas nas quais uma determinada característica constituiu vantagem. Ou seja, a teoria da evolução biológica constitui um tema estruturante dos conteúdos de ensino na disciplina escolar de biologia, uma moldura teórica que exige o método histórico para imprimir forma aos demais conteúdos da disciplina. No entanto, a partir das observações feitas tanto nos cotidianos escolares como no universitário, constatamos que é justamente o contar uma história, o emoldurar os conteúdos, um dos obstáculos mais expressivos a serem suplantados pelos licenciandos quando na prática pedagógica em sala de aula que tem implicações diretas no tratamento mecanicista dos conteúdos no currículo. Ou seja, o



tratamento do conhecimento biológico, nas escolas, carece de princípios organizadores e unificadores, contribuindo na manutenção do tratamento fragmentário do conhecimento dessa disciplina no espaço escolar. São obstáculos, aqui interpretados, como sendo causa e efeito do alijamento geo-histórico característico dos contornos técnicos de formação.

Essas constatações descrevem como o espaço/tempo que se ingressa ao longo do percurso formativo é estruturante de práticas de ensino, na medida em que se compartilha e expressa crenças fruto de identificações estéticas que se estabelecem com o ar que se respira nesses espaços. Ou seja, é um convite a pensar como a força da ambiência é determinante dos modos de vida em todas as suas possíveis formas de expressão, a dimensão sensível da formação, do estar-junto, do que é experimentado em comum, ao lado do que é racionalizado. Identificações espontâneas resultantes de uma espécie de interrelacionamento e ajustamentos mútuos, compartilhamento emocional e intuitivo, entre os habitantes de determinado espaço/tempo. Neste trabalho, a interpretação dessas identificações estéticas foi feita tomando a metáfora das máscaras e tendo como lócus para reflexão alguns dos espaços formativos que compõem a proposta curricular do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Uma postura que compreende o nascimento de valores e princípios através do compartilhamento na relação com outrem, na participação de um acontecimento em comum. Sobretudo, uma forma de pensamento mais encarnada e enraizada que permite compreender as pessoas e a diversidade de aparências que segregam como (in)formantes de um ambiente, conferindo viscosidade e aderência às relações mundanas, das quais participam, também, os sentidos. No caso dessa investigação, as descrições interpretativas fazem aparecer filiações e adesões que permitem identificar como os praticantes da comunidade investigada expressam seus desejos de ressignificação curricular, forjados a partir do que fora vivido, revelando seus posicionamentos e permitindo o debate mais amplo sobre a pertinência deles em face dos desafios postos à educação contemporânea e, mais especificamente, ao ensino de Ciências e Biologia.

O caráter coletivo dos valores e crenças de inter-esse percebidas e descritas no grupo permitiram constatar que se tratavam de posicionamentos que, ao passo que transcendiam cada indivíduo em particular, ligava-os a uma imanência local, territorializava-os no espaço e no tempo em função do que era compartilhado. Isso nos tem permitido extrapolar seu forte potencial heurístico para

pensar a ambiência proporcionada pelas propostas curriculares na formação de professores.

Defendemos, portanto, uma concepção de formação como um processo menos moralista e menos mecânico – que, comumente, se expressa através de julgamentos indicativos fortemente exigentes e pouco construído em termos de vivência e formação, a lógica do dever ser – e mais compreensivo e orgânico – o que é tecido junto na própria existencialidade através de acontecimentos anódinos e pouco projetivos na vivência cotidiana. Ou seja, evidenciando nossa inspiração Maffesoliana (1996), defendemos uma concepção de formação vazia de sentença e cheia de formação, o que nos afasta de correntes pedagógicas marcadamente finalistas e mecânicas, marcadas por normas e obrigações e por um efeito de coerção. Notadamente, teorias pedagógicas erigidas sobre o conceito de dever ser. Em consonância com a postura fenomenológica adotada, apresentamos as constatações, criando condições de possibilidade interpretativa que dão a pensar sobre o episódio descrito e suas ressonâncias nos espaços educativos vivenciados e investigados por meio do terreno fértil que é o ambiente curricular da formação científica universitária. Tal postura, notadamente provocativa, distancia-se das sínteses direcionadoras impostas externamente por sujeitos críticos, e deixa ao leitor a responsabilidade de ruminar sobre os enigmas postos neste trabalho. Apostamos na ideia de que tal postura é mais produtiva e orgânica, em termos de criação, do que o fornecimento de respostas prontas assimiladas por outros do exterior. Em outras palavras, assumimos um posicionamento notadamente niilista e finalizamos este texto fugindo de uma conclusão sinóptica cuja expressão final mais comum é o fornecimento prescritivo de soluções. Defendemos aqui uma conclusão assimétrica, imperfeita e incômoda, pois, invariavelmente, força-nos a ser responsáveis pelos nossos atos – as acusações comumente feitas de improdutividade, imobilismo e pessimismo esvaziam-se. Acreditamos que só é possível criar algo que faça sentido a cada um de nós a partir desse desequilíbrio criativo. Finalizamos essa história com essas (in)conclusões de inspiração nietzschiana mostrando-nos o sentido da intencionalidade sem direção.

Notas

- 1 “As grandes narrativas são, pois, histórias que as culturas contam sobre suas próprias práticas e crenças, com a finalidade de legitimá-las. Elas funcionam como uma história unificada e singular,



- cujo propósito é legitimizar ou fundar uma série de práticas, uma autoimagem cultural, um discurso ou uma instituição.” (PETERS, 2000, p.18).” São, portanto, histórias de emancipação progressiva da razão e da liberdade, [...] enriquecimento da humanidade inteira através dos progressos da tecnociência capitalista e até, [...] a salvação das criaturas através da conversão das almas à narrativa cristã do amor mártir.” (LYOTARD, 1992, p. 29 apud PETERS, 2000, p.18).
- 2 “Evitar o pecado dos pecados – o pecado entre todos irremissível: o anacronismo” [...] “César morto por um tiro de browning”; (FEBVRE, 1942 apud BURGUIÈRE, 1993, p.47). Segundo Burguière (1993), esta fórmula de choque de Febvre ilustra a intrusão de uma época em outra que faz o anacronismo. “É mesmo bem mais grave: pois o anacronismo de instrumentos materiais não é nada diante de anacronismo de instrumentos mentais.” (FEBVRE, 1942, p. 374 apud BURGUIÈRE, 1993, p. 48). “Como acentua Febvre, toda interpretação expõe ao anacronismo. [...] O anacronismo traz, em si, ao mesmo tempo, a morte e a ampliação da história; dialeticamente, o historiador tem o poder de recusar o que distorce a dimensão das coisas, o tempo, e da manipulação de um “pecado” que, bem como o pecado original, é também a fonte do conhecimento. (BURGUIÈRE, 1993, p. 48). Evitemos, portanto, a intrusão e a análise de posturas e posicionamentos assumidos na comunidade científica em outros momentos geohistóricos tendo como parâmetro categorias e teorizações contemporâneas, pois, assim, estaremos nos distanciando das histórias presentistas e arrumadinhas que caracterizam os textos anacrônicos.
 - 3 Trabalhamos com o conceito de implicação proposto por Barbier (2007, p. 102): “Chamo implicação, hoje, o sistema de valores últimos (os que ligam à vida), manifestados em última instância, de maneira consciente ou inconsciente, por um sujeito em interação na sua relação com o mundo, e sem a qual não poderia haver comunicação”.
 - 4 De acordo com Pimentel (2009), é através de um longo período de imersão no campo de pesquisa investigado que a experiência do estranhamento em relação ao que é senso comum e que induz os padrões culturais de um modo de vida acontece. Nesse sentido, o rompimento com o senso comum, compreendido em termos do que é consenso no campo investigado, produz condição para interpretação do seu objeto de estudo à luz de teorias e sistemas de análises produzidos pelas tradições de pensamento em que a pesquisa está situada.
 - 5 Os episódios interpretativos retratam descrições etnográficas registradas em diário de campo durante o período de observação no lócus empírico da pesquisa. Tais episódios fazem parte da pesquisa de mestrado do primeiro autor do artigo. Nesse sentido, decidimos manter, nesse momento do texto, a voz da narrativa na primeira pessoa.
 - 6 Sigla utilizada para se referir à disciplina Evolução do Pensamento Científico, ministrada, à época, pelo professor Charbel El Hani no Instituto de Biologia da Universidade Federal da Bahia, IBIO/UFBA. A disciplina, para esta turma, não fez parte da proposta curricular do curso de licenciatura em Biologia, sendo oferecida apenas para o Bacharelado. Assim, os licenciandos que cursaram esta disciplina a fizeram como optativa. No currículo vigente a partir de 2011.1, foi criada a disciplina Biologia Evolutiva, obrigatória para ambas as modalidades do curso. A disciplina Evolução do Pensamento científico continua obrigatória apenas para a modalidade Bacharelado.

Referências

ALVES, Nilda Guimarães. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 23, p. 62-74, maio/ago. 2003.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liberlivro, 2007.

BURGUIÈRE, André. (Org.) **Dicionário das ciências históricas**. Tradução Henrique de Araújo Mesquita. Rio de Janeiro: Imago, 1993.

CARVALHO, Maria Inez da Silva de Souza. **Uma viagem pelos espaços educacionais do município de Santo Antônio de Jesus** – possibilidades, atualizações, transições. 2001. 180p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001.

DIÁRIO DE CAMPO. **Faculdade de Educação**, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 29 mar. 2011.

ERICKSON, Frederick. **Qualitative Methods in Research on Teaching**, Occasional paper n. 81. Michigan State University, East Lansing. Institute for Research on Teaching, 1985.

ESTUDANTE 1. **Depoimento oral**. Salvador, 29 mar. 2011.

ESTUDANTE 2. **Depoimento oral**. Salvador, 29 mar. 2011.

FEYERABEND, Paul. **Contra o método**. Tradução Cezar Augusto Mortari. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

GLEISER, Marcelo. **Criação imperfeita**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2010.

LISPECTOR, Clarice. **A descoberta do mundo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas de Currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem fronteiras**, v. 5, n. 2, p. 50-64, jul./dez. 2005.

MAFFESOLI, Michel. **No fundo das aparências**. Tradução Bertha Halpern Gurovitz. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **A transfiguração do político**: a tribalização do mundo. Tradução Juremir Machado da Silva. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005.

_____. **O tempo das tribos**: o declínio do individualismo nas sociedades pós-modernas. Tradução Maria de Lurdes Menezes. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.



MAYR, Ernest. **Biologia, ciência única**: reflexões sobre a autonomia de uma disciplina científica. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PIMENTEL, Álamo. Considerações sobre a autoridade e o rigor nas etnografias da educação. In: MACEDO, Roberto Sidnei. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa**: educação e ciências humanas. Salvador: EDUFBA, 2009.

POLANYI, Michael. **A lógica da Liberdade**. Tradução Joubert de Oliveira Brízida. Rio de Janeiro: TopBooks, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências revisitado. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

VATTIMO, Gianni. **O fim da modernidade**: niilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna. Tradução Eduardo Brandão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Ms. Clívio Pimentel Júnior
Universidade Federal da Bahia
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Grupo de pesquisa Formação em Exercício de Professores | FEP | CNPQ
E-mail| clivio.pimentel@gmail.com

201

Profa Dra Maria Inez da Silva de Souza Carvalho
Universidade Federal da Bahia
Faculdade de Educação
Departamento de Educação II
Programa de Pós-Graduação em Educação



Líder do Grupo de Pesquisa Formação em Exercício de Professores | FEP |
CNPQ

E-mail| misc@ufba.br

Recebido 28 mar. 2014

Aceito 22 jul. 2014



Instituições de acolhimento e seu potencial educativo

Aline Andrioli
Suzane Schmidlin Löhr
Universidade Federal do Paraná

Resumo

São apresentados os resultados de dois estudos envolvendo pedagogos e instituições de acolhimento. O primeiro, um estudo de caso de uma criança abrigada, conduzido por uma pedagoga, permitiu vislumbrar o conceito de família formulado pela criança. O segundo, um estudo de levantamento, visou identificar, em três cidades de diferentes Estados brasileiros, instituições de acolhimento que tinham pedagogos nelas atuando. O levantamento ocorreu entre 2013 e 2014 e constatou que, das 72 instituições identificadas, somente 15 contavam com pedagogos atuantes. Se instituições de acolhimento têm papel educativo, reflete-se sobre o número reduzido de pedagogos por elas contratados.

Palavras chave: Instituição de acolhimento. Educação. Pedagogo.

203

Host institutions and their educational potential

Abstract

This work presents the results of two studies involving educators and host institutions. The first, a case study of a sheltered child, conducted by a pedagogue, allowed to realize the family concept formulated by the child. The second, a survey study, aimed to identify, in three cities, in different Brazilian states, the host institutions which had teachers working in them. The survey took place between 2013 and 2014 and it was verified that among 72 identified institutions, there were only 15 active pedagogues. If the host institutions have educational role, the article reflects in the small number of teachers hired by them.

Keywords: Host institution. Education. Pedagogue.

Las instituciones de acogida y su potencial educativo

Resumen

Se presentan los resultados de dos estudios con los pedagogos y las instituciones de acogida. El primero, un estudio de caso de un niño abrigado, conducido por un pedagogo, permitió de hacer realidad el concepto de familia formulado por el niño. El segundo, un estudio de recopilación de datos, con el objetivo de identificar, en tres ciudades de diferentes estados brasileños, las instituciones de acogida que tenían pedagogos que trabajan en ellas. La encuesta se llevó a cabo entre 2013 y 2014 y encontró que, de las 72 instituciones identificadas, solamente 15 de ellas contaban con pedagogos actuantes con los alumnos. Si las instituciones de acogida tienen función educativa, se refleja sobre el reducido número de profesores contratados por ellas.

Palabras clave: Institución de acogida. Educación. Pedagogo.

Introdução

204

Na educação escolar, cada vez mais cobra-se que os profissionais tenham formação específica, adequada e, ainda, que se qualifiquem continuamente. Nos cuidados e na educação formal de crianças pequenas, no Brasil, observam-se intensos movimentos nas últimas décadas para profissionalizar essa área, que recebe destaque com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996 (BRASIL, 1996), quando a legislação passou a incluir a educação infantil como constituinte da educação básica no país.

Embora pesquisas apontem que, no Brasil, ainda se encontram educadores atuando sem formação específica (SANTOS, 2011; SILVA, 2012), esse quadro sofreu intensas modificações e esses números já estão bem reduzidos. Em 2007, esse contingente representava 6,3%, de acordo com o Censo Escolar (BRASIL, 2009b, p. 26), e 5,9% em 2012. Enquanto em 2007 0,8% possuíam apenas o ensino fundamental, completo ou incompleto, em 2012, essa porcentagem caiu pela metade. Em 2007, 30,8% possuíam ensino médio, enquanto, em 2012 esse contingente foi para 16%. Esses números diminuíram, pois, enquanto em 2007, viam-se 68,4% docentes da educação básica com ensino superior, em 2012 representavam 78,1% (BRASIL, 2013a).



Em contrapartida, para atuar com crianças e adolescentes em instituição de acolhimento, um espaço marcado, também, por relações de passagem, por coletividades, rotinas um tanto fixas (ROMANELLI, 2013; FEITOSA, 2011), por rupturas e sofrimentos, não é cobrada uma formação específica daqueles que exercem as atividades diretas no cotidiano das crianças. Dos educadores e cuidadores é exigido ensino médio; de seus auxiliares, o ensino fundamental (BRASIL, 2009). Giacomello e Melo (2011) destacam que não se exige nenhuma qualificação dos profissionais que mantêm contato direto com as crianças institucionalizadas, que os subsidie no cuidado com essas crianças, as quais possuem histórias de vida tão peculiares. É importante considerar que, muitas vezes, tais pessoas passam muito mais tempo com as crianças do que os professores.

A formação específica é necessária para profissionais da equipe técnica das instituições, conforme exigências da Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do Suas (BRASIL, 2006b) e das Orientações Técnicas para o Serviço de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (BRASIL, 2009), mas, sequer, é exigido um pedagogo para constituir essa equipe e contribuir com as reflexões e práticas (des)educativas que ocorrem nesses espaços.

O acolhimento institucional é um direito de crianças e adolescentes, mas o que, de fato, circunda esse direito? Aliás, qual direito vem primeiro? O de ser criado e educado no seio de uma família, com acesso digno à saúde, moradia, educação e emprego ou o direito à medida protetiva em instituição de acolhimento? Que tipos de aprendizagens a experiência da institucionalização poderá desenvolver? Quais conceitos as crianças e adolescentes estarão construindo de si e do outro, de família e amigos, de privado e coletivo, e de uma série de outros elementos que fazem parte da vida? Quais serão as repercussões a longo prazo, decorrentes de sentimentos, emoções, construções e desmoronamentos experienciados no decorrer da institucionalização? Há muitas perguntas que precisam ser feitas sobre essa medida protetiva assegurada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente para esses sujeitos ditos de direito. Na tentativa de elucidar algumas, o presente artigo propõe provocações que permitem refletir sobre os conceitos de família, instituição de acolhimento, educação e pedagogia, a partir da legislação, de conceitos teóricos e de achados de duas pesquisas.

A primeira é um estudo de caso do tipo etnográfico (DELGADO; MÜLLER, 2005) e foi desenvolvida em uma instituição da região metropolitana de Porto Alegre – RS. Os dados foram coletados em documentos da instituição

e por intermédio de entrevistas e observações diretas com o sujeito da pesquisa. Esses últimos procedimentos foram sustentados em estudos que consideram a ludicidade como constituinte das culturas infantis (SARMENTO, 2003; DELGADO, MÜLLER, 2005). Ou seja, como defende Sarmento (2003), Delgado e Müller (2005), traços importantes das culturas infantis foram considerados na estruturação dos procedimentos de coleta de dados adotados, para capturar tanto as vozes quanto as ações da criança. Por isso, fantoches, bonecos, bem como atividades de recorte e colagem, foram utilizados como recursos facilitadores para que a criança pudesse abordar temas complexos de forma aceitável para ela, permitindo ao interlocutor o acesso a seus pensamentos e sentimentos, bem como às suas emoções e vivências.

A segunda pesquisa descreve levantamento, sustentado em Cozby (2003) e Sampieri, Collado e Lucio (2013), visando identificar as instituições que acolhem crianças e adolescentes e aquelas que contam com pedagogos em seu quadro funcional em três cidades de diferentes estados brasileiros (Novo Hamburgo/Rio Grande do Sul, Curitiba/Paraná e Brasília/Distrito Federal).

Ambos os estudos se relacionam ao perceber a instituição de acolhimento como um espaço social com imenso potencial educativo, que pode ser preocupação da Pedagogia, compreendida com base em teóricos como Libâneo (2010, 2011), Libâneo e Alves (2012) e Franco (2011).

206

Família e o desenvolvimento humano

Os seres humanos são mamíferos, biologicamente falando. Segundo Tunes e Tunes (2001) os mamíferos têm menos filhotes que outros animais, sendo que a geração da prole ocorre dentro do ventre materno. Ao nascerem ainda não chegaram ao término de seu desenvolvimento, por isso se faz necessária a amamentação, visto que, geralmente, os recém-nascidos não conseguem digerir e processar a mesma alimentação que os adultos. Por mamarem, os mamíferos vivenciam um contato íntimo e prolongado com a mãe e, de acordo com Tunes e Tunes, esse fato alterou o comportamento dessa espécie ao longo de sua evolução, sendo estes os únicos animais que necessitam de toque, de carícias e de contato físico.

Na verdade, a dependência dos mamíferos jovens em relação aos adultos vai além da alimentação ou do período de amamentação. "Todos os



mamíferos são sociais, ou seja, vivem e executam as atividades em grupos” (TUNES; TUNES, 2001, p. 80).

A família é um dos primeiros e o principal contexto de socialização da criança, desde o seu nascimento (AMAZONAS, DAMASCENO, TERTO, SILVA, 2003; POLONIA, DESSEN, 2005; BRASIL, 2006a, fazendo-se presente em inúmeras sociedades. Em 2006, o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, órgão ligado ao Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, publicou o Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária. Nesse documento, consta que:

Dada a sua situação de vulnerabilidade e imaturidade, seus primeiros anos de vida [da criança] são marcados pela dependência do ambiente e daqueles que dela cuidam. A relação com seus pais, ou substitutos, é fundamental para sua constituição como sujeito, desenvolvimento afetivo e aquisições próprias a esta faixa etária. A relação afetiva estabelecida com a criança e os cuidados que ela recebe na família e na rede de serviços, sobretudo nos primeiros anos de vida, têm consequências importantes sobre sua condição de saúde e desenvolvimento físico e psicológico (BRASIL, 2006a, p. 27).

207

A constituição de vínculos afetivos primários, favorecida pela permanência de familiares, nos primeiros anos de vida, associado a condições sociais e culturais favoráveis para a efetivação de seus cuidados, abre possibilidades para a construção de novos vínculos e, posteriormente, auxiliam no desenvolvimento integral e na socialização dos indivíduos (BRASIL, 2006a).

Essa preocupação com os primeiros anos de vida possui estreita relação com o surgimento da infância. Embora desde sempre tenham existido crianças – enquanto seres biológicos de geração jovem –, a infância enquanto categoria social e com seu próprio estatuto é bem recente, surgindo na modernidade. Conforme Sarmiento (2003), a construção histórica da infância foi o resultado de um processo complexo de produção de representações sobre as crianças, de estruturação dos seus quotidianos e mundos de vida e, especialmente, de constituição de organizações sociais para as crianças.

A criança pequena passa a ser o centro das atenções nas famílias,

[...] que outrora votara a criança ao estatuto subalterno da companhia das aias e criadas, reconstitui-se através do seu centramento na prestação de cuidados de proteção e estímulo ao desenvolvimento da criança, que se torna, por esse efeito, o núcleo de convergência das relações afetivas no seio familiar, das classes médias e o destinatário dos projetos de mobilidade social ascendente, pelo investimento na formação escolar, por parte das classes populares (SARMENTO, 2003, p. 4).

A institucionalização da escola pública e sua expansão também está associada à construção social da infância, visto que, no século XVIII, foi instituída a libertação do trabalho produtivo para parte da geração mais nova, estendendo-se para toda essa geração com a proclamada escola obrigatória. Para Sarmento (2003), assim a família passou a centrar os cuidados na criança e estimular seu desenvolvimento.

A família nuclear, que virou modelo em grande parte das sociedades industrializadas, divide os papéis de seus integrantes, atribui aos pais a educação dos filhos e isola a família no seu lar (MARTINS; SZYMANSKI, 2004). Para aliar as responsabilidades familiares, sociais e ocupacionais, Machado (2002) afirma que as medidas mais eficazes são as instituições de cuidado e educação, visto que o cuidado de crianças deixou de ser atribuição exclusiva da família, passando a ser política pública e um dispositivo social de destaque no que se refere à promoção do desenvolvimento humano. Nesse sentido, Müller afirma que,

O confinamento da infância na família e na escola é um desdobramento da formação das cidades e da origem da família nuclear. [...] A infância dependeu da delimitação física dos espaços, o que, na atualidade, se manifesta de forma cada vez mais especializada e fragmentada. Surgem os equipamentos e os espaços sociais específicos onde se esperam e se aceitam encontrar as crianças, pois, nos demais, ela é invisível ou um incômodo para os adultos. A modernidade cria a família nuclear – a casa – e a escola como lugares para as crianças (MÜLLER, 2007, p. 170).

Mas as modificações nos entendimentos da criança, da infância, e de suas necessidades, não cessam por aí. Ingberman e Löhr (2007), apontam que, nos últimos 50 anos, intensas modificações sociais, principalmente voltadas à



educação dos filhos, foram produzidas (e continuam sendo) com a ascensão da mulher no mercado de trabalho.

Associando a escola obrigatória com as novas demandas sociais, que passaram a incluir homens e mulheres no mercado de trabalho, observam-se constantes modificações nos espaços e tempos destinados às crianças. Nas escolas brasileiras, por exemplo, gradativamente, percebe-se a ampliação de dias letivos e do tempo de permanência. Outras instituições passam a ser responsáveis por cuidar das crianças, e não mais apenas a família. No seu cotidiano, a criança amplia a circulação por vários espaços (PARREIRA; JUSTO, 2005). Dessa forma, além de frequentarem as escolas e atividades extracurriculares, é possível observar-se crianças pobres participando de programas assistenciais ou, ainda, vagando pelas ruas, enquanto as de classe econômica média à alta participam de aulas de línguas estrangeiras, música, danças, dentre outras atividades que evidenciam seu trânsito em diferentes instituições responsáveis por zelar pelos pequenos.

Percebe-se que, em um mundo em constante transformação, o ser humano, para se amoldar, precisa se apresentar flexível e adaptativo, mutável. Hoje a sociedade é outra, a configuração das cidades está diferente de tempos atrás. Antigamente não havia necessidade de casas serem gradeadas, para a segurança de seus moradores, a tecnologia não tinha os mesmos impactos com os quais convivemos e essas são algumas das muitas mudanças na sociedade que tem efeito direto na vida das pessoas. Na mesma direção, a configuração das famílias de hoje não é mais a mesma daquela observada tempos atrás. Mas o que diz a legislação vigente sobre família?

Observa-se que o artigo 226 da Constituição Federal Brasileira, de 1988 (BRASIL, 1988), define por família a união estável entre o casal e a comunidade que for formada por algum dos pais e seus descendentes. Já o artigo 25 do Estatuto da Criança e do Adolescente sustenta a família natural como sendo aquela comunidade formada pelos pais ou por qualquer um deles e seus descendentes. Faz distinção da família extensa ou ampliada, cuja definição está associada à extensão para além do casal ou dos pais e seus filhos, sendo constituída de parentes próximos mantidos por vínculos afetivos e de afinidade.

O modelo tradicional de família, composto por pai, mãe e irmãos ainda hoje predomina em nossa sociedade, no entanto, arranjos heterogêneos de famílias são vistos em larga escala (MACHADO, 2002), o que evidencia a necessidade de reconhecer essa diversidade presente no contexto social,

histórico e cultural, desmistificando a ideia de uma única estrutura familiar considerada como natural (BRASIL, 2006a).

A família é reconhecida enquanto instituição ideal e privilegiada para o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes na legislação brasileira vigente (BRASIL, 1988; 1990). Porém, inúmeras famílias encontram dificuldades para proteger e educar seus filhos, sustentando a elaboração de políticas governamentais “[...] paternalistas voltadas para o controle e a contenção social, principalmente para a população mais pobre, com total descaso pela preservação de seus vínculos familiares” (BRASIL, 2006a, p. 16), ao longo de várias décadas. Tais políticas advêm de uma interpretação, por parte do Estado, de que essas famílias são incapazes de cuidar e educar os próprios filhos, sustentando as ações e políticas de perda e suspensão do poder familiar (BRASIL, 2006a). Mas como as famílias brasileiras estão sendo cuidadas?

Há milhares de famílias brasileiras que se encontram às margens da sociedade, longe do acesso às condições básicas para sua existência. Apesar de trabalhos apontarem índices significativos de diminuição da extrema pobreza e da pobreza no Brasil, na última década (BRASIL, 2013), o país ainda enfrenta grandes desigualdades sociais. É importante destacar que “[...] a capacidade da família para desempenhar plenamente suas responsabilidades e funções é fortemente interligada ao seu acesso aos direitos universais de saúde, educação e demais direitos sociais” (BRASIL, 2006, p. 27).

A falta de recursos certamente não é o único aspecto a considerar, pois nem todas as famílias zelam pelas crianças como a legislação preconiza, independentemente de sua condição financeira. Algumas famílias podem não possuir a devida estrutura para dar o suporte que uma criança necessita por seus integrantes apresentarem, por exemplo, incapacidade física ou mental, ocasionadas por alguma doença, acidente, incidente ou mesmo pelo uso de substâncias entorpecentes, por exemplo. Outras podem ser negligentes, apesar de possuírem escolarização completa ou recursos financeiros suficientes. A questão é que, quando, no seio de sua família, crianças e adolescentes tiverem seus direitos violados, uma das medidas protetivas que pode ser aplicada é o acolhimento em instituição.



O acolhimento institucional

As instituições de acolhimento possuem subsídio legal no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), legislação que destaca, a partir da Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988), a criança e o adolescente como sujeitos de direitos.

Dentre os direitos assegurados no estatuto encontra-se a medida protetiva de acolhimento institucional, que pode ser uma das medidas a ser aplicada quando, por ação ou omissão tanto da sociedade quanto do Estado, ação, omissão ou abuso dos responsáveis, ou mesmo em razão de sua própria conduta, a criança ou adolescente tiverem seus direitos ameaçados ou violados (BRASIL, 1990), ou, ainda, se encontrarem sem referência (BRASIL, 2004). Nessas situações, cabe tanto a conselheiros tutelares quanto ao juiz da infância e da juventude realizar os encaminhamentos para as instituições (BRASIL, 2009a). Estas podem, por sua vez, excepcionalmente e em caráter de urgência, receber crianças e adolescentes sem determinação judicial, devendo comunicar o fato em até 24 horas para que as autoridades procedam com as averiguações e providências cabíveis.

O acolhimento institucional, integra os serviços da Assistência Social, fazendo parte do Serviço de Alta Complexidade do Sistema Único de Assistência Social. Há diferentes modalidades desse acolhimento, incluindo abrigo institucional, casa-lar e residência inclusiva. Além desses, o acolhimento em república, em família acolhedora e a proteção em situações de calamidades públicas e de emergências também constituem os Serviços de Acolhimento de Alta Complexidade (BRASIL, 2009a).

Esses serviços asseguram a proteção integral ao público retirado de seu núcleo familiar, garantindo alimentação, higiene, moradia, dentre outros. No entanto,

[...] o medo e o desamparo estão presentes desde que estas crianças vão para uma instituição. Se vão para uma casa-abrigo é porque alguns de seus direitos básicos à saúde físico-mental não foram respeitados. Na instituição, o temor e a insegurança também estão presentes. A criança não compreende exatamente porque foi parar ali e tenderá a atribuir esse acontecimento a uma vontade ou decisão arbitrárias de alguém. Algumas vezes, a mãe, o pai ou algum outro familiar é responsabilizado pelo seu asilamento numa

instituição. [...] Outras vezes, a própria criança se responsabiliza pela sua condição, imputando a si, pela via da culpabilização, os motivos de sua transferência para uma casa-abrigo (PARREIRA; JUSTO, 2005, p. 176).

As instituições de acolhimento possuem a orientação de ser semelhantes a residências (BRASIL, 2009), mas a própria legislação reconhece que uma instituição não ocupa o lugar da família, ao assegurar a crianças e adolescentes acolhidos a recolocação em família substituta (BRASIL, 1990). Ainda assim, há crianças e adolescentes que crescem nesses espaços, como evidenciam Silva (2004), Barros e Fiamenghi Jr. (2007), além de Pereira e Costa (2005).

Silva (2004), em Levantamento Nacional de Abrigos, realizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) em parceria com o Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente, coordenou a pesquisa com 589 abrigos vinculados à Rede de Serviço de Ação, da Secretaria de Assistência Social do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Esse levantamento revelou que 52,6% das 20 mil crianças e adolescentes atendidos viviam há mais de dois anos nas instituições, percentual que, por sua vez, dividiu-se entre dois e dez anos de abrigamento. De lá para cá, outros estudos de menor porte territorial e quantitativo revelaram dados semelhantes sobre o tempo de abrigamento exceder os dois anos preconizados pela legislação (BARROS; FIAMENGGHI JR., 2007; PEREIRA, COSTA, 2005).

Ao realizar estado da arte sobre pesquisas envolvendo crianças e adolescentes institucionalizados de 1990 até 2012, Romanelli (2013) identificou os efeitos da institucionalização na vida dos acolhidos, incluindo sentimentos negativos, problemas psicoemocionais com pares e adultos, atraso no desenvolvimento, aumento de adoecimento, sofrimento e adoecimento psíquico e baixo desempenho escolar.

Como já mencionado, pesquisa realizada revelou 20 mil crianças e adolescentes vivendo nesses espaços (SILVA, 2004). Ou seja, sabe-se que há um grande contingente de crianças que crescem nessas instituições e que a institucionalização traz repercussões na vida do público acolhido. Essas questões indicam a relevância de se pensar nos profissionais que atuam e nos que deveriam atuar no cotidiano dessas crianças e adolescentes, no suporte que recebem ou naquele que deveriam receber, com vistas aos cuidados e à educação condizentes com suas necessidades, seus direitos, deveres, sonhos e desejos. Afinal, a



instituição de acolhimento é um espaço social que participa do desenvolvimento e da (de)formação de vidas humanas.

Ser abrigado [...] significa lidar com as facetas do abandono e com a falta de referenciais. Significa defrontar-se com a ausência de uma filiação, de um lugar próprio onde o sujeito possa reconhecer-se numa história, no tempo e no espaço, podendo visualizar seu passado, identificar sua linhagem e posicionar-se na rede familiar que assegura seu posicionamento psicossocial primário. Significa deparar-se com a ausência da filiação primária, constituída na vivência afetiva, que designe à criança um lugar psicossocial sólido e seguro, um lugar que lhe assegure a possibilidade do desejo dentro dos parâmetros da lei, conectando-a assim com os outros e com a cultura de maneira geral (PARREIRA, JUSTO, 2005, p. 176).

Conceito de família sob o olhar de uma criança abrigada

Para uma criança abrigada, o que é uma família? Quem constitui uma família? Qual é o lugar da família?

Visando conhecer os conceitos de família construídos por uma criança abrigada, conceitos esses elaborados nas vivências de uma menina, o sujeito da pesquisa, em seus quase quatro anos de vida (período esse que inclui o acolhimento institucional e que, até o distanciamento da pesquisadora, estava completando um ano de duração), foi realizado um estudo de caso.

O acolhimento da menina, que foi abrigada juntamente com seu irmão menor (com um ano de idade), ocorreu dias após sua irmã de dois anos haver entrado na mesma instituição, em decorrência de uma denúncia. A reunião dos irmãos permitiu vivenciar a alegria do reencontro, conforme relatos da criança, atendendo à promessa que lhe fora realizada, pelo Conselho Tutelar, de ficar com os irmãos. Na voz da menina: "E daí eu disse assim oh: Não vou!", mas mudou de ideia em seguida, passando a dar seu "sim" para poder ficar com os irmãos.

Meses depois, a irmã de dois anos foi morar com uma tia paterna, após brusco processo de desinstitucionalização, não havendo preparo de nenhuma das crianças para a separação. A menina, sujeito do estudo, alega ter chorado ao perceber que sua irmã não estava mais no quarto dos bebês. Conforme

relatos de profissionais da instituição, ela se deu conta de que a irmã não estava mais no meio dos outros bebês e, ao questionar sobre onde encontrá-la, ficou sabendo daquilo que lhe soou como uma triste notícia.

No decorrer das atividades, a garotinha evidencia perceber na mesma tia que acolheu a irmã uma possibilidade de vida após abrigamento, ao dizer que iria, junto a seu irmão, para a casa da tia também. Em outros momentos, declarou a irmã e a tia como mortas, assim como outras pessoas que já estavam distantes de seu convívio, pelas quais evidenciou sentir-se abandonada... "e eu fiquei sozinha" e "eu fiquei enterrada numa terra".

Como Parreira e Justo (2005) defendem, a criança interpretará a sua transferência para uma instituição sob a pressão dos sentimentos aflorados de amor e ódio, movidos pelos vínculos que possui com a família, bem como pelo sofrimento enfrentado. Sendo assim, a interpretação tende a ser voltada à vontade das pessoas que fazem parte de sua história de vida.

Estar no abrigo, para a criança, sem sua mãe, seu irmão, sua tia, sua avó e amiga, sem os aromas e sabores de sua casa, era sinônimo de ficar enterrada em uma terra, nas palavras da garotinha. O que isso significa? A que sentimentos e pensamentos essa fala remete? Certamente, extrapola o olhar de quem vê de fora, de quem não conhece, pois, como afirma Foerster (1996), só somos capazes de ver aquilo que conhecemos.

Como elementos constituintes das concepções da criança sobre família, foram incluídos mãe, pai, irmão, irmã, tia, tio, avós, amiga, educadoras e bicho de estimação, os quais foram trazidos ao longo de toda a pesquisa, ora brincando com bonecos, ora com recorte e colagem, ora verbalizando, relacionados no contexto das vivências particulares da menina, nem sempre simultaneamente, envoltos por seus sentimentos e suas memórias, que nem sempre representam o que, de fato, foi, mas aquilo que ficou registrado na memória afetiva da criança, extrapolando o que pode ser mensurado em palavras.

Analisando essas inclusões, que integram vínculos consanguíneos, animais e pessoas da instituição de acolhimento, observa-se que, ao falar ou brincar de família, a menina integra pessoas com as quais convive ou conviveu, com as quais possui relação de afinidade. Muitas vezes renega algumas dessas pessoas, declarando-as como mortas ou dizendo que agora elas não fazem mais parte. Pesquisa realizada no norte da Inglaterra aponta que as crianças mostram com quem estão relacionadas ao falarem sobre família, bem como as



companhias com quem estabelecem laços e percebem um sentido de família, utilizando-se de criatividade para explicar suas relações. Ou seja, trata-se de uma noção que é construída nas práticas e não pode ser simplesmente dada por quem está fora (MASON; TIPPER, 2006).

Nas entrevistas lúdicas, a menina declarou o sentimento de abandono, traição e esquecimento por parte da mãe, de quem esperava proteção; da irmã, que foi desinstitucionalizada, e da tia, com as quais possuía maior contato. Em seu discurso, o irmão, também abrigado, tornou-se o seu maior aliado.

Momentos de alegria, na companhia de familiares, também foram lembrados. A menina evidenciou, em suas falas e ações, nas diversas atividades, que família envolve aconchego, proteção, zelo, cuidados, indo ao encontro das alegações de Tunes e Tunes (2001), que afirmam que os mamíferos necessitam de carinho, de toque, de contato físico.

Retrata suas vivências ao lado da avó, da mãe, do pai, das educadoras da instituição, embora também apresente distanciamentos entre o que acredita que deve ser família e a família que vivia. Avó, que ora dá palmada, ora dá carinho; mãe, que ora protege do bicho papão, ora a deixa sozinha. Educadoras que ora trocam a fralda de sua irmã, lhe dão comida e carinho, ora permitem que ela se vá, sem, sequer dizer adeus.

Ao falar sobre o espaço de uma família, a menina evidencia que a casa é o seu lugar. Ou seja, no desenrolar da investigação, encontrou-se como resultados que a instituição de acolhimento não é o lugar da família, mas sim a casa: o lugar onde se criam vínculos mais estáveis, o lugar onde o sujeito se reconhece como pertencente a uma história, um tempo e um espaço. Por mais que tenha incluído personagens da instituição em seu conceito de família, não vê esse espaço como o lugar da família. Na instituição, a menina viu muitas outras crianças sendo adotadas, voltando para suas famílias, recebendo visitas de parentes, padrinhos afetivos ou futuros pais adotivos. Talvez por conviver com esses fatos e por já ter morado em outros espaços, bem como por compartilhar com outras tantas crianças, ao longo da institucionalização, que já durava quase um ano, o mesmo desejo de viver no seio de uma família, a garotinha deixa claro que a instituição de acolhimento não é o seu lar e que irá para a casa da tia ou apenas para a sua casa, um lar que possa chamar de seu.

Seu desejo de viver em uma casa, no sentido compreendido pela menina (e não numa casa-abrigo), no seio de uma família, ficou evidente. Aliás, esse é um direito seu!

É importante destacar que querer reencontrar os pais ou alguém que a adote representa a principal preocupação da criança, que necessita reestabelecer sua filiação ou estabelecer outra que a coloque em alguma linhagem (PARREIRA; JUSTO, 2005).

Todas as vivências da menina, sujeito da pesquisa, em seus poucos anos de vida, ofereceram contribuições para a elaboração de hipóteses sobre o mundo, conceitos de família e tantos outros que envolvem a vida. É possível tratar a instituição de acolhimento como uma residência, um lar, como almejam os documentos que orientam as instituições (BRASIL, 1990; 2004; 2006a; 2006b; 2009)? Talvez, mas não para a menina, sujeito de pesquisa. Apesar de reconhecer, nos integrantes da instituição, personagens que possam integrar uma família, bem como fontes de cuidado, zelo e carinho, não percebe a instituição de acolhimento como o lugar de uma família.

É inegável que é preciso muito profissionalismo para atender, adequadamente, às demandas desses espaços, para contribuir com o estabelecimento de vínculos mais estáveis, para amenizar as marcas e consequências da institucionalização, ressaltadas pela literatura (ROMANELLI, 2013; PARREIRA, JUSTO, 2005), para que, nesse lugar, com imenso potencial educativo, possam ocorrer atendimentos de fato individualizados, como preconiza a Lei e as normativas da área (BRASIL, 1990; 2004; 2009), com atenção às necessidades das crianças e adolescentes que ali transitam e aos processos de ensino e aprendizagem que ocorrem nesse espaço. Afinal, educação ocorre em distintos espaços sociais (família, empresa, escola, instituições de acolhimento, etc.), por ser uma “[...] prática social, materializada numa atuação efetiva na formação e no desenvolvimento de seres humanos, em condições socioculturais e institucionais concretas” (LIBÂNEO; ALVES, 2012, p. 26).

Logo, é imprescindível dedicar um olhar atento aos profissionais que atuam nas instituições de acolhimento: um terreno fértil para profundas reflexões. Em diferentes trabalhos, observam-se autores com essa preocupação (BAZON, BIASOLI-ALVES, 2000; IZAR, 2011; PEREIRA, 2013).



A instituição de acolhimento e o profissional da pedagogia

Normativas como a Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do Suas – NOB-RH/SUAS – (BRASIL, 2006b) e as Orientações Técnicas para o Serviço de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (BRASIL, 2009) apresentam alguns pressupostos para nortear o trabalho desenvolvido nas instituições de acolhimento, bem como evidenciam, juntamente com a Resolução CNAS nº 109 (BRASIL, 2009a), a equipe de referência mínima que deve compor o quadro funcional. Essas normativas exigem um coordenador para cada unidade; um educador/cuidador e um auxiliar de educador/cuidador para até dez usuários, por turno (BRASIL, 2006a; 2009); um assistente social e um psicólogo para atender, no máximo, vinte usuários acolhidos em até duas instituições (BRASIL, 2006b). A quantidade de profissionais deverá ser aumentada quando houver usuários com demandas específicas, como deficiência, pessoas soropositivas, necessidades específicas de saúde ou idade inferior a um ano (BRASIL, 2006a; 2009).

Ressalta-se que o profissional de pedagogia não é obrigatório em tais instituições, de acordo com legislação vigente, embora a Resolução nº 17, de 20 de junho de 2011 (BRASIL, 2011) ratifique as definições da NOB-RH/SUAS, reconhecendo que, além do assistente social e do psicólogo, outras categorias profissionais em nível superior, como o pedagogo, poderão integrar as equipes técnicas.

Apesar do fato de o pedagogo não ser exigido em instituições de acolhimento, esse profissional é encontrado atuando em equipes técnicas de instituições.

Para identificar o panorama no que tange à presença de pedagogos atuando em instituições de acolhimento, fez-se o levantamento em três cidades, de diferentes estados brasileiros (Rio Grande do Sul, Paraná e Brasília), de novembro de 2013 a março de 2014, constatando-se que havia, nas cidades alvo do estudo, 72 instituições de acolhimento que atendiam a crianças e adolescentes. Dentre essas, apenas 15 possuíam pedagogos atuando em suas equipes de referência, conforme Tabela 1. Na maioria das instituições que tinham pedagogos em sua equipe, havia um profissional atuando em cada instituição. Em uma das cidades havia uma única pedagoga atuando em quatro instituições e, em outra, duas pedagogas atuando em um único local.

Tabela 1
Quantitativo de instituições e pedagogos identificados

Cidade – Estado	Quantidade de instituições de acolhimento que atendem crianças e adolescentes	Instituições que possuem pedagogo(s) na equipe de referência	Quantidade de pedagogos
Novo Hamburgo – RS	6	4	1
Curitiba – PR	47	7	7
Brasília – DF	19	4	6
Total geral	72	15	14

Fonte | As autoras (2014)

218

Traduzindo esses números, como observável no Gráfico 1, tem-se uma pequena proporção de instituições que possuem esse profissional em seu quadro funcional, mas essa porcentagem já é significativa para suscitar importantes questionamentos e reflexões.

Gráfico 1
Instituições de acolhimento que atendem crianças e adolescentes: Novo Hamburgo, Curitiba e Brasília



Fonte | As autoras (2014)



É inegável que a instituição de acolhimento envolve educação e práticas educativas (SANTOS, BASTOS, 2002; NOGUEIRA, COSTA, 2005; MOTTA, FALCONE, CLARK, MANHÃES, 2006; BARROS, FIAMENGI JR., 2007; PRADA, WILLIAMS, WEBER, 2007; PENNA, CARINHANHA, LEITE, 2009; IZAR, 2011; PEREIRA, 2013). Nesse sentido, a pesquisa iniciada será continuada e pretende investigar a atuação de pedagogos em equipes de referência de instituições de acolhimento que atendem a crianças e adolescentes, visando conhecer as atividades que desempenham, analisando, inclusive, as relações com a formação e esse contexto de atuação.

Mas por que o profissional da pedagogia?

Franco (2011) expressa que profissionais da pedagogia, que possuem formação para a compreensão e a transformação da práxis educativa, devem atuar em diversos âmbitos da sociedade que apresentem potencial educativo. Afinal, à Pedagogia cabe, em distintos espaços e momentos, refletir, avaliar e levar à discussão as finalidades e valores relativos à educação (FRANCO, 2011).

Libâneo (2010; 2011) corrobora a ideia de que educação ocorre em muito espaços sociais – e aqui podemos pensar na família, nas instituições de acolhimento, dentre outros –, envolvendo um conjunto de influências do meio social ao desenvolvimento humano. Nesse sentido, o autor distingue as diversas práticas educativas em educação formal, não formal e informal, sendo que o caráter de intencionalidade faz parte das características das duas primeiras (LIBÂNEO, 2010; 2011).

A educação intencional é justamente aquela da qual a Pedagogia se ocupa, a qual implica realizar escolhas voltadas aos fins desejáveis, no seu contexto social específico (LIBÂNEO, 2010).

A atuação de pedagogos em equipes de referência de instituições de acolhimento, vistas como um espaço social onde ocorre educação, podem contribuir para atender, adequadamente, às demandas existentes nesse contexto. Vale lembrar que a presença desse profissional nesse espaço social começou pelas demandas da sociedade e não por imposições legais.

Algumas dessas demandas podem ser observadas em documentos que orientam as atividades das instituições, como a NOB-RH/SUAS (BRASIL, 2006a) e as Orientações Técnicas destinadas ao serviço de acolhimento para crianças e adolescentes (BRASIL, 2009). Esses documentos remetem, por exemplo, à

educação continuada, com vistas à qualificação dos profissionais e ao auxílio no desempenho do papel de educadores/cuidadores (BRASIL, 2006a; 2009); ao acompanhamento de atividades escolares; à elaboração de um projeto político-pedagógico para a instituição (que oriente não apenas o funcionamento interno do serviço, mas também o externo, ou seja, os elos com famílias, comunidade e a rede) e que inclua trabalhar questões pedagógicas e construir estratégias para desenvolver um ambiente estruturante aos acolhidos (BRASIL, 2009). Já que a Pedagogia se preocupa com métodos e maneiras de fazer educação, bem como com a totalidade da problemática educativa e sua historicidade, além de orientar a ação educativa, pode-se inferir que o profissional com essa formação tem muito a contribuir com as instituições de acolhimento.

Pensar nas diferentes práticas (des)educativas que circundam a instituição de acolhimento, envolvendo desde a qualificação do quadro profissional, reflexões e discussões sobre as finalidades e valores relativos à educação que ocorre nesses espaços, até as práticas voltadas às crianças e adolescentes, como o suporte e o acompanhamento da vida acadêmica, à rotina dada ou construída, à construção da individualidade, de regras, do autoconhecimento, dentre outras, podem ser atividades enriquecidas com a contribuição do pedagogo. Afinal, de acordo com a resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006 Art. 4º), que institui as diretrizes curriculares para o curso de pedagogia, licenciatura, o pedagogo deverá desenvolver atividades como planejar, executar, acompanhar, avaliar e coordenar não apenas tarefas escolares, mas também experiências educativas fora desse contexto; suas atividades envolvem, ainda, a produção e difusão, em contextos escolares e não escolares, de conhecimentos científico-tecnológicos sobre a educação.

Esse profissional também deverá sair do curso apto em dezesseis aspectos, incluindo: participar da gestão das instituições; promover a aprendizagem em espaços não escolares, em diversos níveis e modalidades que envolvam o processo educativo; ajudar a superar os mais diversos tipos de exclusões; desenvolver trabalhos em equipe; participar da elaboração, do acompanhamento e da avaliação do projeto pedagógico; planejar, executar, acompanhar e avaliar programas e projetos voltados à educação nos ambientes escolares ou não escolares; etc. (BRASIL, 2006, Art. 5º).



Considerações finais

A instituição de acolhimento configura um espaço social onde ocorre educação, e os conceitos de família, de relacionamento e tantos outros são edificados.

Ao pesquisar as concepções de família de uma menina acolhida, tornou-se evidente que o principal reconhecimento de família encontrava-se nas pessoas com quem possui parentesco, além de outras companhias, como bichinho de estimação, amiga e pessoas de referência na instituição de acolhimento, mas uma família vive em sua própria casa, e não em uma instituição.

Apesar da família ser defendida como a base da sociedade, há crianças e adolescentes que não podem crescer no seio de sua família, por terem seus direitos básicos violados ou negligenciados. Nesse momento, a sociedade e o Estado assumem o papel que também lhes cabe, de afastar criança e adolescentes brasileiros de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, visando assegurar-lhes seus direitos de vida, saúde, alimentação, educação, lazer, profissionalização, cultura, dignidade, respeito, liberdade, além da convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1988). É nesse contexto que se insere a institucionalização. No entanto, essa mesma sociedade e esse mesmo Estado parecem estar faltando na proteção às famílias e a direitos anteriores de crianças e adolescentes, temática essa que merece estudos mais aprofundados.

A construção do conceito de família, assim como tantas outras situações e outros momentos que envolvem processos de ensino e aprendizagem, fazem parte do cotidiano das instituições. Logo, cabe, também, à Pedagogia e a seus profissionais um olhar atento e preocupado com a educação que circunda esses espaços. Educação se faz em toda a sociedade, em diferentes espaços, e,

[...] à medida em que esta sociedade se tornou tão complexa, há que se expandir a intencionalidade educativa para outros contextos, abrangendo diferentes tipos de formação necessários ao exercício pleno da cidadania; portanto as referências e reflexões sobre as diversas formas e meios de ação educativa na sociedade deverão também constar no rol de atribuições de um pedagogo e, mais que isto, referendar seu papel social transformador (FRANCO, 2011, p. 110).

Apesar de Pedagogo não ser exigido pela legislação de instituições de acolhimento, as demandas existentes nesses espaços parecem apontar em outra direção, pois esse profissional é encontrado atuando em instituições. Na pesquisa realizada, observa-se que 21% de instituições nas cidades de Novo Hamburgo, Curitiba e Brasília possuem pedagogos. Cabe investigar as demandas encontradas no cotidiano dessas instituições, as relações com os demais profissionais e áreas de conhecimento, as atividades desenvolvidas por esse profissional, dentre outras importantes questões que podem contribuir até mesmo com futuras revisões da legislação.

É importante questionar e pesquisar com maior profundidade não apenas o papel de pedagogos em instituições de acolhimento, mas também outros profissionais que atuam nesses espaços, problematizando a formação exigida (ou não) e mesmo a visão profissional que se atribuiu (ou se deixa de atribuir) às atividades que ali se desenvolvem.

Referências

- 222 AMAZONAS, Maria Cristina Lopes de Almeida; DAMASCENO, Prisciany Ramos; TERTO, Luisa de Marilak de Souza; SILVA, Renata Raimundo da. Arranjos familiares de crianças das camadas populares. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 8, p. 11-20, dez. 2003. (Número especial).
- BARROS, Raquel de amargo; FIAMENGHI JR., Geraldo A. Interações afetivas de crianças abrigadas: um estudo etnográfico. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 5, p. 1267-1276, set./out. 2007.
- BAZON, Maria Rezende; BIASOLI-ALVES, Zélia Maria Mendes. A transformação de monitores em educadores: uma questão de desenvolvimento. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 199-204, jan./abr. 2000.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 1990.
- BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, 1996.



BRASIL. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Política Nacional de Assistência Social**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA et al (Coord.). **Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos/Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2006a.

BRASIL. Ministério do desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. Sistema Único de Assistência Social – SUAS. **Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do Sistema Único de Assistência Social**: NOB-RH/SUAS. Brasília: Secretaria Nacional de Assistência Social/Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2006b.

BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente e Conselho Nacional de Assistência Social (Coord.). **Orientações Técnicas para o Serviço de Acolhimento para Crianças e Adolescentes**. Brasília: Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente/Conselho Nacional de Assistência Social, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Assistência Social. Resolução CNAS nº 109, de 11 de novembro de 2009. Aprova a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais. **Diário Oficial Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, 25 nov. 2009a, n. 225, Seção 1, p.1.

BRASIL. Ministério da Educação. PESTANA, Maria Inês (Coord.). **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro**: com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007. Brasília: INEP, 2009b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2014.

BRASIL. Conselho Nacional da Assistência Social. Resolução CNAS nº 17, de 20 de junho de 2011. Ratifica a equipe de referência definida pela Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do Sistema Único de Assistência Social – NOB-RH/SUAS e reconhece as categorias profissionais de nível superior para atender as especificidades dos serviços socioassistenciais e das funções essenciais de gestão do Sistema Único de Assistência Social – SUAS. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 jun. 2011, n. 118, Seção 1, p. 79.

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA. Duas décadas de desigualdade e pobreza no Brasil medidas pela Pnad/IBGE. **Comunicados do IPEA n. 159**, Brasília, out. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar da Educação Básica 2012** – Resumo Técnico. Brasília: INEP, 2013a. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2014.

COZBY, Paul. **Métodos de pesquisa em ciência do comportamento**. Tradução de Paula Inez Cunha Gomide e Emma Otta. São Paulo: Atlas, 2003.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 161-179, maio/ago. 2005.

FEITOSA, Antônio Genivaldo Silva. **A infância abrigada**: impressões das crianças na casa abrigo. 2011, 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

FOERSTER, Heins Von. Visão e conhecimento: disfunções de segunda ordem. In: SCHNITMAN, Dora Fried (Org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artmed, 1996, p. 59-74.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Para um currículo de formação de pedagogos: indicativos. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e Pedagogos**: caminhos e perspectivas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIACOMELLO, Karina. Jorgino; MELO, Luciana de Lione. Do faz de conta à realidade: compreendendo o brincar de crianças institucionalizadas vítimas de violência por meio do brinquedo terapêutico. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.16, p. 1571-1580, 2011. (Suplemento 1).

INGBERMAN, Yara Kuperstein; LÖHR, Suzane Schmidlin. Assertividade nas relações familiares e na educação dos filhos. In: CONTE, Fátima Cristina de Souza; BRANDÃO, Maria Zilah da Silva. **Falo ou não falo**: expressando sentimentos e comunicando ideias. 2. ed. Londrina: Mecenaz, 2007.

IZAR, Juliana Gama. **A práxis pedagógica em abrigos**. 2011, 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.



LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de pedagogia. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e Pedagogos:** caminhos e perspectivas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda. Conversas sobre didática e currículos: a que vem este livro. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (Org.). **Temas de Pedagogia:** diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.

MACHADO, Maria Lucia de A. **Encontros e desencontros em Educação Infantil.** São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, Edna; SZYMANSKI, Heloisa. Brincando de casinha: significado de família para crianças institucionalizadas. Natal. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 9, n. 1, p. 177-187, abr. 2004.

MASON, Jennifer; TIPPER, Becky. Children, Kinship and creativity. In: CHILDREN'S KINSHIP SEMINAR. 2006. Manchester. **Working Paper.** Manchester: University of Manchester/Morgan Centre for the Study of Relationships and Personal Life, 2006.

MOTTA, Danielle da Cunha; FALCONE, Eliane Mary de Oliveira; CLARK, Cynthia; MANHÃES, Alex Christian. Práticas educativas positivas favorecem o desenvolvimento da empatia em crianças. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11, n. 3, p. 523-532, set./dez. 2006.

MÜLLER, Fernanda. **Retratos da infância na cidade de Porto Alegre.** 2007, 218 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

NOGUEIRA, Paula Cristina; COSTA, Liana Fortunato. Mãe social: profissão? Função materna? **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 10, n. 19, p. 162-181, jul./dez. 2005.

PARREIRA, Stella Maris Castro Pipinis; JUSTO, José Sterza. A criança abrigada: considerações acerca do sentido da filiação. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 175-180, maio/ago. 2005.

PENNA, Lucia Helena Garcia; CARINHANHA, Joana labrudi; LEITE, Ligia Costa. A prática educativa de profissionais cuidadores em abrigos: enfrentado a violência vivida por mulheres adolescentes. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, São Paulo, v. 7, n. 6, p. 981-987, nov./dez. 2009.

PEREIRA, Juliana Maria Fernandes; COSTA, Liana Fortunato. Os desafios na garantia do direito à convivência familiar. **Revista Brasileira Crescimento e Desenvolvimento Humano**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 19-31, abr. 2005.

PEREIRA, Pâmela Rodrigues. **A atuação do pedagogo em abrigos do município de Vitória/ES**. 2013, 126f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

POLONIA, Ana da Costa; DESSEN, Maria Auxiliadora. Em busca de uma compreensão das relações entre família escola. **Psicologia Escolar Educacional**, Campinas, v. 9, n. 2, p. 303-312, dez. 2005.

PRADA, Cynthia Granja; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque; WEBER, Lídia Natália Dobrianskyj. Abrigos para crianças vítimas de violência doméstica: funcionamento relatado pelas crianças e pelos dirigentes. **Psicologia: teoria e prática**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 14-25, jul./dez. 2007.

ROMANELLI, Berenice Marie Ballande. **O que é feito dos jovens?** Dimensões psicossociais e educativas no processo de acolhimento institucional. 2013. 265f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. Tradução de Deisy Vaz de Moraes. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Francisco Kennedy Silva. **O trabalho e a mobilização de saberes docentes: limites e possibilidades da racionalidade pedagógica na educação superior**. 2011. 289f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

SANTOS, Mirela Figueiredo; BASTOS, Ana Cecília de Souza. Padrões de interação entre adolescentes e educadores num espaço institucional: resignificando trajetórias de risco. **Psicologia: reflexão e crítica**, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 45-52, jan./abr. 2002.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª Modernidade**. Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho: Portugal, 2003.

SILVA, Enid Rocha Andrade da (Org.). **O direito à convivência familiar e comunitária: os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil**. Brasília: IPEA/CONANDA, 2004.



SILVA, Sadi José Rodrigues. **A formação dos professores do campo**: um estudo na serra catarinense. 2012. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

TUNES, Elizabeth; TUNES, Gabriela. O adulto, a criança e a brincadeira. **Em Aberto**, Brasília, v. 18, n. 73, p. 78-88, jul. 2001.

Mestranda Aline Andrioli
Universidade Federal do Paraná | Curitiba
Programa de Pós Graduação em Educação
Grupo de Pesquisa | Infância, Adolescência, Família e Sociedade
E-mail | andrioli.aline@gmail.com

Profa. Dra. Suzane Schmidlin Löhr
Universidade Federal do Paraná | Curitiba
Departamento de Teorias e Fundamentos da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Grupos de Pesquisa | Cognição, aprendizagem e desenvolvimento humano
Infância, Adolescência, Família e Sociedade
E-mail | lohr@superig.com.br

227

Recebido 4 ago. 2014

Aceito 30 ago. 2014



Lei nº 471, de 3 de dezembro de 1919

No Rio Grande do Norte, no governo do Desembargador Joaquim Ferreira Chaves (1914-1920), a educação escolar primária, normal e profissional foi reformada (Lei Orgânica de nº 405, de 29 de novembro de 1916) oferecendo condições de maior eficiência e amplitude. Base essencial da organização da educação pública, a educação primária seria ministrada nos grupos escolares, escolas isoladas, escolas rudimentares, escolas ambulantes e escolas noturnas a funcionarem nas sedes dos municípios, vilas, povoados, bairros operários e burgos agrícolas das localidades.

Educadores, políticos e estudantes integrados ao Movimento Nacional de Luta Contra o Analfabetismo fundaram, em agosto de 1916, a Liga Contra o Analfabetismo. No Rio Grande do Norte, o slogan do Movimento Nacional de Luta Contra o Analfabetismo era: Combater o analfabetismo é dever e honra de todo brasileiro.

No ano de 1919, a Assembleia Legislativa aprovou a Lei nº 471, de 3 de dezembro de 1919 (abaixo descrita), autorizando o governo a criar, nos povoados, fazendas ou propriedades, uma escolar rudimentar.

Marta Maria de Araújo

Universidade Federal do Rio Grande do Norte



Lei nº 471, de 3 de dezembro de 1919

Autoriza o governo a criar nos povoados, fazendas ou propriedades, uma escola rudimentar.

O Governador do Estado do Rio Grande do Norte:

Faço saber que o Congresso Legislativo decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º – Fica o governo autorizado a criar nos povoados, fazendas ou propriedades onde se contarem mais de 50 analfabetos, uma escola rudimentar.

Art. 2º – Revogam-se as disposições em contrário.

Palácio do Governo do Estado do Rio Grande do Norte, em Natal, 3 de dezembro de 1919.

31º da Republica.

Joaquim Ferreira Chaves

Moysés Soares de Araujo

Referência

229

RIO GRANDE DO NORTE. Lei nº 471, de 3 de dezembro de 1919. Autoriza o governo a criar nos povoados, fazendas ou propriedades, uma escola rudimentar. **Atos legislativos e decretos do governo** (1919). Natal: Typ. Commercial – J. Pinto & C., 1920. p. 29.



Ensino de sociologia: múltiplos olhares de um “campo de pensamento” em construção

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de (Org.). **Ensino de sociologia**: desafios teóricos e pedagógicos para as ciências sociais. Seropédica/Rio de Janeiro: EDUR, 2013.

Valci Melo

Universidade Federal de Alagoas

Desde a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o ensino de Sociologia vem crescendo como objeto de estudo das pesquisas acadêmicas no âmbito da Educação e das Ciências Sociais.

Com a aprovação da Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008, a qual, após anos de lutas e debates, reintroduziu a Sociologia e a Filosofia como disciplinas obrigatórias na última etapa da Educação Básica, a produção acadêmica acerca do ensino de Sociologia ganhou maior impulso.

Essa produção, por sua vez, é socializada principalmente mediante a publicação de ensaios e artigos científicos em periódicos, anais de eventos acadêmicos e/ou livros em coletânea.

É, pois, este o caso da obra em tela, a qual, sob a organização do professor Luiz Fernandes de Oliveira, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), reúne 11 escritos de 14 pesquisadores de universidades públicas do Nordeste, do Sul e do Sudeste do Brasil.

Mesmo abordando diversos assuntos, os capítulos da coletânea *Ensino de sociologia: desafios teóricos e pedagógicos para as ciências sociais* concentram-se em algumas temáticas recorrentes (mesmo que abordadas a partir de perspectivas diferentes e até inovadoras) quando o assunto envolve o ensino de Sociologia em nível médio.

A primeira dessas temáticas diz respeito aos sujeitos envolvidos diretamente no ensino de sociologia, problemática que se faz presente de modo direto nas reflexões de Amaury Cesar Moraes (USP), Ileizi Luciana Fiorelli Silva (UEL) e Luiza Helena Pereira (UFRGS) quando analisam os desafios ou relatam as



experiências envolvendo a formação de professores, bem como, na análise de Juarez Dayrell (UFMG) acerca das múltiplas representações sociais sobre a juventude e as variadas realidades juvenis.

No primeiro caso, ao discorrer acerca da dicotomia bacharelado versus licenciatura, Moraes critica a ainda vigente e injustificável separação no processo formativo entre formação para a pesquisa e formação para o ensino, insistindo, como em outros escritos seus no qual a problemática também é abordada, na necessidade de estreitamento da relação entre ensino e pesquisa na formação do professor de sociologia. Já Ileizi Silva e Luiza Pereira, por sua vez, relatam experiências exitosas vivenciadas pelas universidades onde atuam, seja a partir do recente Programa de Iniciação à Docência (PIBID), seja mediante a criação de uma disciplina específica na graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) dedicada à reflexão dos desafios teórico-metodológicos alusivos ao ensino de Sociologia em nível médio, cuja existência remonta ao ano de 1997 (mais de uma década antes da obrigatoriedade nacional do ensino da disciplina).

No segundo caso (estudantes), abordando a juventude como “problema sociológico”, Dayrell enfatiza a necessidade de consideração dessa categoria no plural (juventudes) por se tratar tanto de uma camada social apreendida a partir de múltiplas perspectivas (fase de transição, problema social, fase de curtição...), como também inserida em variadas realidades. A consideração de todos esses fatores, no entender do autor, se faz necessária para um ensino de Sociologia que se proponha não, apenas, para a juventude, mas também com os sujeitos jovens.

Outra temática em torno da qual se articulam alguns escritos é o *processo de institucionalização/histórico do ensino de Sociologia no Brasil*. Este, por sua vez, recebe uma interpretação bastante original no escrito de Amurabi Pereira de Oliveira (UFAL), o qual argumenta acerca de uma relação entre a introdução da Sociologia no currículo do ensino secundário nos anos 20/30 do século XX e a necessidade de legitimação do Estado brasileiro enquanto instituição moderna cuja cientificização curricular representava um dos passos nessa direção. Já Antonio de Ponte Jardim (IBGE) e Otair Fernandes de Oliveira (UFRRJ), ao relatarem, na condição de ex-militantes da Associação Profissional dos Sociólogos do Estado do Rio de Janeiro (APSERJ), a luta pela reintrodução da Sociologia no currículo do Ensino Médio, explicitam não apenas as singularidades estaduais, especialmente, do caso estudado (Rio de Janeiro), como

também contribuem com conhecimentos importantes acerca da luta nacional cujo percurso é sintetizado no qualitativo "trajetória conturbada".

O *currículo*, por sua vez, ganha centralidade nas reflexões de Flávio Marcos Silva Sarandy (UFF) e Tânia Elias Magno da Silva (UFS). No primeiro caso, ao analisar tanto documentos oficiais (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCN e o que ele denomina Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – OCN), como livros didáticos utilizados pelos professores de sociologia, o autor observa que, "num olhar de conjunto", apesar das divergências, não existe uma multiplicidade significativa de concepções e propostas curriculares voltadas ao ensino de Sociologia, mas sim, uma tendência de reprodução da matriz utilizada nos cursos de graduação em Ciências Sociais. Já Tânia Elias Magno da Silva, ao tecer uma crítica ao que denomina "racionalidade destrutiva" em alusão ao padrão de conhecimento e vida social oriundo da modernidade cuja consequência imediata é a dicotomia entre sociedade e natureza e a vivência do utilitarismo e do individualismo como valores sociais, defende que essa "lógica ilógica" seja objeto de reflexão nas aulas de Sociologia.

232 Outro tema aglutinador das reflexões da coletânea diz respeito à *didática*. Este aparece no escrito de Luiz Fernandes de Oliveira (UFRRJ) e Ricardo Cesar Rocha da Costa (IFRJ) que, além de defenderem a necessidade de mais estudos acerca dos aspectos didático-pedagógicos envolvendo o ensino de Sociologia, tecem uma crítica ao modelo "bancário" de planejamento, seleção de conteúdos e avaliação da aprendizagem ainda predominante. Para os autores, o ensino de sociologia deve preocupar-se com o "letramento sociológico" dos estudantes na perspectiva de uma "aprendizagem significativa" e, para tal, precisa levar em consideração as condições do contexto escolar onde ocorre, a situação social e educacional dos estudantes e as especificidades da disciplina (falta de tradição escolar, presença apenas na última etapa da Educação Básica, diferença entre exposição teórica e exposição didática, etc.).

Neste mesmo sentido, segue a argumentação de Adelia Miglievich-Ribeiro (UFRJ) e Lígia Willhelms Eras (UFPR). Isto é, ao buscarem produzir uma Sociologia do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA), as autoras defendem a necessidade do que denominam "letramento científico" como estratégia didático-pedagógica capaz de tornar a aprendizagem, de fato, significativa. Sem desconhecem os desafios atinentes aos aspectos objetivos que envolvem o trabalho educativo, as autoras alertam para o risco da própria prática



didático-pedagógica constituir-se em “[...] impeditivo para o desenvolvimento de um gosto nos alunos pela descoberta científica e pela construção conhecimentos (sic) diante de desafios práticos” (p. 138).

Já Simone Meucci (UFPR) aborda de modo bastante original uma temática sempre presente nas reflexões acerca da problemática em tela: *livro didático*. Em seu escrito, ao fazer um balanço das obras voltadas ao ensino de Sociologia e inscritas no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), versão 2012, a autora resalta os desafios, a importância e as fragilidades presentes nos mesmos. Isto é, apesar de Meucci reconhecer a dificuldade que envolve o processo de mediação feita pelo livro didático entre a ciência de referência e a disciplina escolar, não economiza críticas ao que denomina “[...] simplificação do complexo mundo social e das idiossincrasias do próprio campo científico” (p. 78) presente nos livros analisados, uma vez que, para a autora, trata-se de um material cuja utilização constitui, para muitos estudantes, o único bem cultural ao seu alcance, e para inúmeros professores, uma espécie de “plano de aula”, “matriz curricular” e/ou “instrumento de formação docente”.

Também perpassa a maioria dos escritos da coletânea, de modo implícito ou explícito, a reflexão acerca da finalidade do ensino de sociologia. Expressa em anseios mais acadêmicos (“imaginação sociológica”, “letramento sociológico”, “letramento científico”, “reflexividade”, “decifração do mundo social”) ou mediante esperanças mais políticas (“formação para o exercício da cidadania”), a questão talvez seja mais diretamente sintetizada por Amaury Moraes no binômio “ciência ou consciência” cujo tratamento se dá mais como esboço de uma problemática do que como posicionamento claro acerca dela – feito que o referido autor desenvolverá em escrito posterior.

Ainda acerca dessa problemática (finalidade), falta à maioria dos escritos uma maior elucidação sobre o lugar social do conhecimento numa sociedade dividida em classes sociais cujo antagonismo de interesses perpassa as mais variadas esferas da vida social, inclusive, a escola enquanto instância formal de inculcação não apenas de conhecimentos e técnicas, mas também de normas e valores. Da forma como a problemática é sutilmente colocada em alguns escritos dá a impressão de que o processo de “estranhamento e desnaturalização” da realidade social se daria como algo situado quase no campo da impossível neutralidade axiológica da prática didático-pedagógica.



Diante do exposto, vê-se que a coletânea em tela cumpre o relevante papel de sistematizar e canalizar alguns dos múltiplos olhares de um “campo de pensamento” em construção que é o ensino de Sociologia na Educação Básica. No entanto, pensamos que a crítica feita por Moraes às pesquisas sobre a temática também se aplica à obra em tela: “[...] faltam [mais] informações sobre os processos internos às salas de aula” (p. 48).

Assim, concluímos defendendo a importância da coletânea em análise para a Educação, para as Ciências Sociais e, mais especificamente, para os debates acerca do ensino de Sociologia no Ensino Médio.

Mestrando Valci Melo

Universidade Federal de Alagoas

Programa de Pós-Graduação em Educação

Centro de Educação

Grupo de Pesquisa | Educação & Ciências Sociais

E-mail | valcimelo@hotmail.com

Recebido 20 jul. 2014

Aceito 18 ago. 2014



Normas gerais para publicação na Revista Educação em Questão

General rules for publications in the Education in Question Magazine Normas

1. A Revista *Educação em Questão* é um periódico quadrimestral do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Publica artigos inéditos de Educação resultantes de pesquisa científica, além de resenhas de livros e documentos históricos.
2. O artigo em consonância com o que prescrevem estas *Normas Gerais* é configurado para papel A4, observando as seguintes indicações: digitação em word for windows; margem direita/superior/inferior 2,5 cm; margem esquerda 3,0 cm; fonte Century Gothic no corpo 12, com espaçamento entre linhas 1,5 cm. Nas citações (a partir de quatro linhas), o espaçamento é simples e a fonte, 11.
3. O *artigo Inédito* (português ou espanhol), entre 25 e 30 laudas, deve incluir resumo em português, inglês e espanhol em torno de 10 (dez) linhas ou 100 (cem) palavras, com indicação de três palavras-chave em cada idioma.
4. O(s) autor(es) deve(m) apresentar uma declaração de que o artigo é, realmente, *Inédito*.
5. Na primeira página, figurará o título em português, inglês e espanhol, antes de cada resumo (negrito e caixa baixa), autoria(s), instituição.
6. O título deverá conter, no máximo, 100 (cem) caracteres com espaço.
7. Cada artigo poderá ter no máximo três (3) autores; todos pertencentes a grupos de pesquisas. Exigem-se que, pelo menos, um dos autores tenha o título de doutor.
8. É exigido o título de doutor para o autor cujo artigo não teve a participação de outrem. Esse autor precisa, também, ser integrante de um grupo de pesquisa.
9. A titulação do autor, instituição, cidade da instituição, órgão de lotação, e-mail, grupo de pesquisa a que pertence *devem constar no final* do texto, após as referências.
10. Escrever o sobrenome dos autores citados no corpo do trabalho.



11. Registrar, nas referências, somente, os autores citados no corpo do texto.
12. Escrever o nome completo dos autores e dos tradutores na referência.
13. As notas devem ter *caráter unicamente explicativo* e constar no final do texto, antes das referências. Cada nota explicativa deverá conter, no máximo, 400 (quatrocentos) caracteres.
14. A apreciação do artigo pelos pareceristas reside na *consistência do resumo* (apresentando, necessariamente, objetivo, referencial teórico e/ou procedimento metodológico e resultados); *consistência interna do trabalho* (com relação ao objetivo, referencial teórico e/ou procedimento metodológico e aos resultados); *consistência do título* (com relação ao conhecimento produzido); *qualidade do conhecimento educacional produzido* (com relação à densidade analítica, evidências ou provas das afirmações apresentadas e ideias conclusivas); *relevância científica* (com relação aos padrões de uma pesquisa científica); *originalidade do trabalho* (com relação aos avanços da área de Educação) e adequação da escrita à norma culta da língua portuguesa.
15. Caso necessário, o artigo aprovado será submetido a pequenas correções visando à melhoria do texto.
16. Cada autor(a) de artigo receberá um exemplar da Revista.
17. A resenha de três a quatro laudas deverá vir com um título em português e inglês (negrito e caixa baixa) e a referência do livro resenhado.
18. Cada resenha poderá ter no máximo dois (2) autores.
19. A apreciação da resenha reside na sua clareza informativa, crítica e crítico-informativa; apresentação do conhecimento produzido para área de Educação; consistência na exposição sintética do conhecimento do livro resenhado; adequação da escrita à norma culta da língua portuguesa e às Normas da Revista Educação em Questão.
20. Cada autor(a) de resenha receberá um exemplar da Revista.
21. O documento histórico deve vir acompanhado de uma apresentação em torno de 7 linhas ou 100 palavras.
22. O artigo enviado para a Revista Educação em Questão será submetido à apreciação do Conselho Editorial, que analisa sua adequação às Normas e à Política Editorial da Revista e decide por seu envio aos pareceristas ou sua recusa prévia.



23. A política de ética de publicação da Revista: i) obedece à Resolução nº 196/1996, do Conselho Nacional de Saúde, que estabelece as normas regulamentadoras sobre pesquisas envolvendo seres humanos; ii) procede ao envio para o(s) autor(es) do parecer conclusivo do artigo.
24. A Revista Educação em Questão reserva-se ao direito de não publicar artigos e resenhas de mesma autoria (ou em co-autoria) em intervalos inferiores há dois anos.
25. À Revista Educação em Questão ficam reservados os direitos autorais no tocante a todos os artigos nela publicados.
26. Os artigos de recebimento contínuo devem ser enviados pelo Sistema Eletrônicos de Revistas (SEER), Portal de Periódicos da UFRN, site | <http://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao>.
27. O fluxo para envio do artigo no Portal de Periódicos Eletrônicos da UFRN pela primeira vez compreende: aba "Cadastro" (registrar todos os dados solicitados tanto como autor e como leitor); aba "Página do usuário" (clica no link "autor" e depois em "nova submissão") para o envio do texto do artigo. A declaração de ineditismo do artigo deve ser anexada no item "Passo 4" (Transferência de documentos suplementares).
28. Cada número da Revista Educação em Questão compreende de oito a dez artigos.
29. As menções de autores no texto subordinar-se-ão as Normas Técnicas da ABNT – NBR 10520, agosto 2002. Exemplos: Teixeira (1952, p. 70); (TEIXEIRA, 1952) e (TEIXEIRA, 1952, p. 71).
30. As referências, no final do texto, precisam obedecer às Normas Técnicas da ABNT, NBR 6023, agosto 2002. Exemplos:

Livro

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Brasília: Editora UNB, 1996.

Periódico

DISCURSO de posse do professor Anísio Teixeira no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 46, p. 69-79, abr./jun. 1952.



LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. Antecedentes e primeiros tempos do INEP. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 95, p. 8-17, jul./set. 1964.

Tese e dissertação

ALMEIDA, Stela Borges de. **Educação, história e imagem**: um estudo do colégio Antônio Vieira através de uma coleção de negativos em vidro dos anos 20-30. 1999. 284f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1999.

SOUZA, José Nicolau de. **As lideranças comunitárias nos movimentos de educação popular em áreas rurais**: uma “questão” desvendada. 1988. 317f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1988.

Monografia

MOREIRA, Keila Cruz. Grupos escolares – modelo cultural de organização (superior) da instrução primária (Natal, 1908-1913). Natal, 1997, 59 f. Monografia (Especialização em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 1997.

Trabalho apresentado em congresso

ARAÚJO, Marta Maria de; MEDEIROS NETA, Olivia Morais de; FIGUEIRÉDO, Franselma Fernandes. Oráculo(s) de vida terrena e post-mortem (Caicó-Rn, século XIX). In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA AUTO (BIOGRÁFICA), 3; 2008, Natal. **Anais...** Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2008.

Entrevista

ANTONIO. **Entrevista**. Natal, 5 maio. 2010.

Artigo ou matéria de Jornal

CUNHA, Raíra Mércia da; SANTOS, Nilzete Moura. Educação e família. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, p. 4, 15 set. 2013.



Documentos eclesiásticos

FREGUESIA DA GLORIOSA Sant'Ana do Seridó. Termo de matrimônio de Ana Joaquina do Sacramento e Francisco Correia d'Avila. Vila Nova do Príncipe, 1812. In: MEDEIROS FILHO, Olavo de. **Velhas famílias do Seridó**. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1981.

FREGUESIA DA GLORIOSA Sant'Ana do Seridó. Assento de óbito de Caetano Barbosa de Araújo. Vila Nova do Príncipe, 1842. In: MEDEIROS FILHO, Olavo de. **Velhas famílias do Seridó**. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1981.

Testamento

SILVA, Caetano de Souza. **Testamento**. Caicó/Freguesia da Gloriosa Senhora Sant'Ana, 1890. (Documento manuscrito de 22 de julho de 1890, sob a guarda do Laboratório de Documentação Histórica do Centro de Ensino Superior do Seridó/LABORDOC – Caicó).

Testamentos e autos de contas

NASCIMENTO, Joaquina Maria do. **Testamento e autos de contas**. Vila do Príncipe /Freguesia da Gloriosa Senhora Sant'Ana, 1850. (Documento manuscrito de 20 de agosto de 1850, sob a guarda do Laboratório de Documentação Histórica do Centro de Ensino Superior do Seridó/LABORDOC – Caicó).

SACRAMENTO, Ana Batista do. **Testamento e autos de contas**. Cidade do Príncipe/Freguesia da Gloriosa Senhora Sant'Ana, 1873. (Documento manuscrito de 2 de outubro de 1873, sob a guarda do Laboratório de Documentação Histórica do Centro de Ensino Superior do Seridó/LABORDOC – Caicó).

Legislação educacional, Constituição, mensagem governamental

BRASIL. **Decreto nº 19.444, de 01 de dezembro de 1930**. Dispõe sobre os serviços que ficam a cargo do Ministério da Educação e Saúde Pública, e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/d19444.pdf>> Acesso em: 13 fev. 2013.

_____. **Decreto nº 20.772, de 11 de dezembro de 1931**. Autoriza o Convênio entre a União e as unidades da federação, para o desenvolvimento



e padronização das estatísticas educacionais. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/htm>> Acesso em: 13 fev. 2013.

_____. **Constituições Brasileiras** (1934). Brasília: Senado Federal e Ministério de Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001 (Ronaldo Poletti – Organizador, v. 3).

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil** (10 de novembro de 1937). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/.htm> Acesso em: 26 mar. 2013.

_____. **Decreto-Lei nº 868, de 18 de novembro de 1938**. Cria, no Ministério da Educação e Saúde, a Comissão Nacional de Ensino Primário Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/html>> Acesso em: 29 mar. 2013.

_____. **Decreto-Lei nº 4.958, de 14 de novembro de 1942**. Institui o Fundo Nacional do Ensino Primário e dispõe sobre o Convênio Nacional de Ensino Primário. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/.html>> Acesso em: 25 mar. 2013.

_____. **Constituições Brasileiras** (1946). Brasília: Senado Federal e Ministério de Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001. (Aliomar Baleeiro e Barbosa Lima Sobrinho – Organizadores, v. 5).

_____. Mensagem apresentada ao Congresso Nacional pelo Presidente da República, Getúlio Dornelles Vargas na abertura da sessão legislativa de 1951. **A educação nas mensagens presidenciais**. Brasília: MEC/INEP, 1987. (v. 1, 1890-1986).

_____. Mensagem apresentada ao Congresso Nacional pelo Presidente da República, Juscelino Kubitschek de Oliveira na abertura da sessão legislativa de 1957. **A educação nas mensagens presidenciais**. Brasília: MEC/INEP, 1987. (v. 2, 1890-1986).



Revista Educação em Questão
Centro de Educação Ciências
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Campus Universitário
Bairro | Lagoa Nova | Natal | Rio Grande do Norte | Brasil
CEP | 59078-970
E-mail | eduquestao@ce.ufrn.br
Site | www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br
Portal de Periódicos Eletrônicos da UFRN | <http://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao>