

form@re

Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica / Universidade Federal do Piauí.

Nº01



Edição 01

EXPEDIENTE

*Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica /
Universidade Federal do Piauí v.1 n. 1, jul. / dez. 2013*

COMISSÃO EDITORIAL

Maria da Glória Duarte Ferro
Maria das Graças Targino
José Ribamar Lopes Batista
Germaine Elshout de Aguiar
Guiomar de Oliveira Passos
Flávio Rovani de Andrade

CONSELHO CONSULTIVO

Francisco Evaldo Orsano
Joana Coeli Ribeiro Garcia
Maria Cláudia Cardoso Ferreira
Anézia Maria Fonsêca Barbosa

SUPORTE TÉCNICO / DESIGNER EDITORIAL

Pablo Carvalho Vieira Bello

CAPA

Evaldo Santos Oliveira

REVISÃO DE TEXTO E NORMALIZAÇÃO

Maria das Graças Targino

Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da
Educação Básica / Universidade Federal do Piauí [recurso eletrônico]. – v. 1,
n. 1 (2013). – Teresina: PARFOR / UFPI, 2013-.

Domínio: <<http://www.ojs.ufpi.br/index.php/parfor/index>>.
Semestral.
ISSN: 2318-986X

1. Educação – Periódicos. 2. Plano Nacional de Formação de Professores da
Educação Básica. 3. PARFOR. 4. Formação Docente. I. Título.

CDD 370.5

FORM@RE: CONCRETIZAÇÃO DE UM SONHO

Sonhos. Sonhos impulsionam o viver no que diz respeito ao cotidiano pessoal e à vida profissional. Neste último caso, desde o início da implantação e implementação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica no âmbito da Universidade Federal do Piauí (PARFOR / UFPI), com sua expansão vertiginosa, e, porque não dizer, inesperada, pensamos num veículo de divulgação científica. Isto porque, reconhecidamente, pesquisa científica e divulgação de resultados são atividades indissociáveis, como repetimos vida afora. Divulgar resultados não constitui atividade complementar. Em sentido contrário, é uma das etapas essenciais do trabalho de investigação, ensino e extensão. A produção de conhecimentos, em qualquer campo do saber, só se completa quando comunicada.

O PARFOR / UFPI possui trajetória de nítida ascensão. A cada semestre letivo, alcança a formação de professores da educação básica em novas instâncias, incluindo pedagogia (seu carro-chefe), artes visuais; ciências biológicas; ciências da natureza, ciências sociais, educação física; filosofia, física, geografia; história; letras inglês; letras português; matemática; e música. Além da abrangência de áreas e de temáticas, o número de envolvidos no PARFOR também cresce, praticamente, a cada dia. São, aproximadamente, hoje, final de 2013, cerca de 2.600 alunos regularmente matriculados e inscritos nos diferentes cursos e em diferentes *campi / polos* da Universidade Federal do Piauí, especificamente, nos municípios de Batalha, Bom Jesus, Floriano, Parnaíba, Picos e Teresina.

Se a divulgação é essencial ao avanço científico e tecnológico de países e povos, justificando a preocupação do PARFOR / UFPI em investir numa revista eletrônica que legitime os esforços da comunidade envolvida, o nível de conscientização de – para quem – deve ser publicado o que se produz no âmbito do Programa também é relevante. Pesquisadores, docentes e discentes produzem, num primeiro momento, nos limites das instituições de ensino superior. No entanto, é preciso ir além, extrapolando os muros da academia. É essencial levar a comunicação científica à sociedade. A única forma de substituir o “cientismo” é o científicismo, compreendido como o apoio social e cultural ao trabalho dos cientistas de determinada comunidade. Esse apoio está vinculado ao valor que os diferentes segmentos sociais dão aos estudos realizados / pesquisas executadas, uma vez que a opinião pública é decisiva na fixação das políticas governamentais em prol da ciência e tecnologia.

Não há dúvidas. A grande expectativa que ronda a edição de *Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica / Universidade Federal do Piauí*, na condição de publicação eletrônica do PARFOR / UFPI é que favoreça a melhoria de qualidade do ensino dos que integram o Programa. Pode fornecer subsídios e informações que incrementem a articulação entre o Programa mantido pela Universidade Federal do Piauí e os demais representantes em nível estadual e nacional. É a chance de revelar a construção de novos conhecimentos, expondo as tendências contemporâneas e aperfeiçoando os temas tratados em cada fascículo.

Não há restrições. Se *Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica / Universidade Federal do Piauí*, a priori, destina-se a divulgar, prioritariamente, resultados de estudos e pesquisas oriundas do PARFOR / UFPI, como descrito no *link* **FOCO E ESCOPO**, está aberta à contribuição de partícipes da comunidade acadêmica local e de outras entidades Brasil afora, ou quiçá, de outras nações. Enfim, é um espaço que assegura a inter-relação com pesquisadores do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica dos demais Estados e de quaisquer instituições de ensino e institutos de pesquisa.

Teresina, 12 dez. 2013

Maria da Glória Duarte Ferro

Coordenadora Geral do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica /
Universidade Federal do Piauí

Maria das Graças Targino

Coordenadora Local do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica /
Universidade Federal do Piauí

INTERDISCIPLINARIDADE NA CONTEMPORANEIDADE E NA EDUCAÇÃO¹

INTERDISCIPLINARITY IN CONTEMPORARY SOCIETY AND IN EDUCATION

Alisson Dias Gomes

Minicurrículo

Graduação em Comunicação Social / Jornalismo, Faculdade Santo Agostinho, Teresina – Piauí. Mestre em *Comunicación y Educación*, *Universidad Autónoma de Barcelona*, Barcelona, Espanha. Doutor em *Comunicación Audiovisual, Revolución Tecnológica y Cambios Culturales*, *Universidad de Salamanca*, Salamanca, Espanha. Docente da Faculdade Santo Agostinho (FSA) e do Instituto Camillo Filho, ambas as instituições em Teresina – Piauí. Coordenador institucional do programa Ciência sem Fronteiras da FSA. Experiência na área de Comunicação Social, com ênfase em assessoria de imprensa e prática jornalística (webjornalismo e telejornalismo). Integra conselhos editoriais de revistas científicas nacionais e internacionais.

e-mail: alissondg@bol.com.br

RESUMO

A interdisciplinaridade assume tendência crescente diante das relações cada vez mais estreitas entre os campos do saber e a constante apropriação de elementos de outras áreas visando explicar fatos e fenômenos. Tais interações resultam de diferentes fatores. Entre eles, o avanço da ciência e tecnologia. Ao tempo em que a compartimentação da C&T solidifica-se, a industrialização se expande e a especialização se impõe. A preocupação com questões pontuais, decorrente da especialização, contribui para que os profissionais requeiem a visão macrossocial e privilegiem o entendimento dos fatos sociais sob uma ótica limitada. Objetiva-se, mediante estudo bibliográfico, analisar a concepção de interdisciplinaridade e de termos próximos, além de sua evolução na contemporaneidade. Acentua-se a relevância da interdisciplinaridade para os educadores, a quem compete adotar visão conjuntural visando privilegiar a influência mútua entre os campos de conhecimento e os olhares diferenciados do alunado.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Especialização. Formação docente. Multidisciplinaridade. Pluridisciplinaridade. Transdisciplinaridade.

ABSTRACT

The interdisciplinarity assumes growing tendency in the face of progressively closer relations among different fields of knowledge and the constant appropriation of elements from other areas in order to explain facts and phenomena. Such interactions result from different factors, among which the progress of science and technology. By the time the subdivision S&T solidifies, the industrialization goes ahead and the expertise is imposed. The great worry with specific issues arising from the expertise make professionals look down on macro-

¹ Texto fundamentado em capítulo original da tese de doutoramento *La película como recurso pedagógico en la formación de estudiantes de periodismo en Brasil*, apresentada à *Universidad de Salamanca*, ano 2010.

vision in favor of understanding social facts under a limited perspective. Thus, the objective is to analyze the concept of interdisciplinarity and close terms, and their evolution in the society. The article also emphasizes the relevance of interdisciplinarity for educators, who are responsible for adopting cyclical vision, in order to privilege the mutual influence between the fields of knowledge and the students' different points of view.

Keywords: Interdisciplinarity. Specialization. Teacher training. Multidisciplinarity. Pluridisciplinarity. Transdisciplinarity.

1 INTRODUÇÃO

Palavras textuais de Georges Gusdorf dão conta da importância da interdisciplinaridade nos dias atuais, apesar de sua utilização, às vezes, obscura, ou como mero recurso para justificar posições epistemológicas equivocadas dos interlocutores:

A interdisciplinaridade se impõe como tema da atualidade, cuja importância se mensura pela elevada incidência das ocorrências deste termo em debates filosóficos ou discussões acadêmicas. Qualquer um apela à interdisciplinaridade e ninguém se atreve a se opor contra ela. Êxito tão grande, paradoxalmente, coloca em dificuldade seus adeptos, quando pressionados para que definam, com precisão, a expressão interdisciplinaridade.

A reivindicação interdisciplinar aparece como panaceia epistemológica a que se recorre para curar todos os males que afetam a consciência científica de nosso tempo (GUSDORF, 1983, p. 36, tradução nossa).

No entanto, em que pese o uso exagerado do termo, é incontestável que a interdisciplinaridade assume, mais do que nunca, tendência crescente diante das relações cada vez mais estreitas entre os diferentes campos do saber e a constante apropriação de elementos de outras áreas do conhecimento, com o objetivo de explicar ou justificar fenômenos, fatos e descobertas. Tais interações, por sua vez, resultam de uma série de fatores, dentre os quais se destaca o avanço da ciência e tecnologia. Ao mesmo tempo em que a compartimentação da C&T solidifica-se, a industrialização se expande e a necessidade de especialização se impõe. Esta conduz à produção maciça de publicações que se mantêm dentro de limites restritos. A acentuada preocupação com questões pontuais, decorrente da especialização, contribui para que os profissionais requeijem uma visão macrossocial e privilegiem o entendimento dos fatos sociais sob uma ótica limitada.

Assim, sem contestar a especialização, decorrência inevitável do avanço da C&T, é preciso que o cientista adote compreensão conjuntural, dissecando o conhecimento sem perder a dimensão do todo, o que demanda extrapolar o acesso à produção especializada para alcançar dimensão interdisciplinar. Interdisciplinaridade no sentido de privilegiar a integração de duas ou mais disciplinas para a compreensão de determinados fatos, ou seja, analisar os objetos de estudo tomando como referência a influência mútua entre campos de conhecimento.

Quer dizer, a temática da interdisciplinaridade se manifesta com diferente intensidade ao longo do sistema de formação do indivíduo contemporâneo, seja no âmbito formal, seja no âmbito informal. Quanto mais indispensável se torna a aplicação da ciência ao cotidiano do homem “comum”, mais necessária é a integração dos conhecimentos que se acumulam em seu repertório cognitivo. A este respeito, Scurati e Damiano (1977) enfatizam que a unificação, no sentido de visão interdisciplinar ou multifacetada, é indispensável para alcançar a compreensão da questão em análise, considerando todas as suas dimensões ou, no mínimo, algumas delas, sob a perspectiva de diferentes aspectos humanos. Portanto, a interdisciplinaridade figura como uma das formas em que sabedoria e sapiência se unem à ciência.

Questões ecológicas, como a mudança climática que afeta os continentes; a crise financeira que se alastra no continente europeu; os discutíveis acordos internacionais, como a própria União Europeia; os projetos de engenharia e sustentabilidade; os planos de combate a enfermidades que se expandem, a exemplo da Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS); e, sobretudo, a subsistência do homem permeada do fantasma persistente da fome, exigem a conjunção de conhecimentos que se desenvolveram, *a priori*, de forma independente. Agora, é evidente, que quanto mais a especialização ganha força, maior é o número de inter-relações que se consolidam entre os saberes.

Nesse sentido, é oportuno estudar a relevância da interdisciplinaridade na contemporaneidade e o cuidado que deve preceder seu uso por parte dos usuários de conhecimentos formais, em especial dos educadores, pois quanto mais integrados os conteúdos programáticos se apresentarem, mais fácil é sua assimilação junto ao alunado. São os educadores, essencialmente, fomentadores da integração entre as áreas. É hora de transpor conteúdos programáticos para a sala de aula, por intermédio de mecanismos cognitivos de transferência aliados às inovações tecnológicas ora disponíveis, as quais favorecem pedagogias diferenciadas e técnicas de ensinar e aprender atraentes ou atrativas.

Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica / Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 1, n. 1, p. 3-24, jul. / dez. 2013.

O professor, neste ambiente de transmutações, precisa se antecipar às decisões oficiais, no sentido de inovar e se posicionar diante da realidade, de forma corajosa, criativa e construtiva. Isto requer a capacidade de lidar com a interdisciplinaridade, pois as inovações tecnológicas resultam da aplicação de disciplinas distintas. Ademais, o mercado de trabalho contemporâneo tende a valorizar as características humanas, como sensibilidade, capacidade de trabalhar em grupo, aptidão para enfrentar situações inesperadas, imprevisíveis e novas, sem desprezar o aspecto técnico (MACÊDO, 2005, p. 47).

O esforço no sentido de unir ciência e arte, técnica e arte, e, sobretudo, permitir aos profissionais explorarem campos afins em prol do ensino e da aprendizagem é essencial para a formação cidadã, incluindo, a do próprio educador. Exaltar ou rejeitar a C&T nega à educação sua função ampla com vistas ao desenvolvimento do homem num caminho trilhado pela ética, nos moldes previstos por Freire (2002, p. 37), para quem é impossível:

[...] pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão. É por isso que, transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador [...] Educar é substantivamente formar.

Sob esta ótica, para a consecução do proposto, de início, apresenta-se a concepção de interdisciplinaridade e de termos próximos, além de considerações acerca de sua evolução na contemporaneidade, finalizando por acentuar a relevância do tema para os educadores.

2 INTERDISCIPLINARIDADE, MULTIDISCIPLINARIDADE, PLURIDISCIPLINARIDADE, TRANSDISCIPLINARIDADE: FRONTEIRAS FRÁGEIS E TÊNUES

A interdisciplinaridade situa problemas de moralidade científica, de apreciação recíproca por áreas distintas e de respeito mútuo entre disciplinas e competências independentes, assim como problemas de respeito a procedimentos metodológicos próprios para objetos de estudo específicos. Para Scurati e Damiano (1977), configura-se como modalidade que favorece o enriquecimento dos campos do saber graças ao intercâmbio recíproco e não como estratégia para atenuar diferenças. A interdisciplinaridade não é um compromisso político entre disciplinas, e, sim, a colaboração real entre a *intelligentsia*, na aceção de intelectuais vistos como elite social.

Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica / Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 1, n. 1, p. 3-24, jul. / dez. 2013.

Na opinião de Magalhães (2010), o entendimento mais difundido de interdisciplinaridade provém do Velho Continente, por conta dos esforços empreendidos por Gusdorf e seguidores, avessos à fragmentação excessiva do saber. Para um dos clássicos brasileiros dedicados ao estudo da interdisciplinaridade, Hilton Japiassu (1976), a tendência de exacerbação do saber consiste em falha do conhecimento moderno ou, como prefere defini-lo, numa “patologia do saber”. De fato, há concordância entre diferentes autores. Marín Ibáñez (1975), por exemplo, assegura que a interdisciplinaridade está sempre condicionada à interação entre, no mínimo, duas disciplinas, sem que ocorra apropriação de conteúdos, ou seja, sem imposição de uma área em detrimento de outra. Cada disciplina preserva sua essência e, ao mesmo tempo, busca conexão com as demais, uma vez que a integração interdisciplinar visa ao conhecimento universal.

Conhecimentos diluídos em vários campos requerem, cada vez mais, a necessidade de uni-los. Além do mais, a interdisciplinaridade serve de fundamento para a emergência de novas disciplinas cujos resultados são mais verossímeis do que os registrados por matérias isoladas que se ocupam de objetos de estudo similares. Esse fenômeno proporciona subsídios que facilitam a atuação na práxis social, porquanto agrega atores sociais de diferentes formações na tentativa de otimizar a vida em sociedade. Acredita-se que a interdisciplinaridade propicia o fortalecimento dos campos do saber e o surgimento de cidadãos mais qualificados, incluindo os educadores, uma vez que sua prática responde à exigência de formar profissionais menos especializados. Sem obrigatoriamente limitar-se a um único domínio, são os educadores instigados a manter visão ampla do mundo e atributos-chave, como a inteligência emocional. Apregoa-se a premência de se ter, agora, um profissional não apenas inteligente, mas empreendedor, versátil, capaz de mudar, inovar e ousar, a fim de enfrentar o fluxo de informação da sociedade moderna, o que pressupõe capacidade de raciocínio e autoconhecimento.

De fato, é oportuno privilegiar algumas considerações sobre a interdisciplinaridade para compreender melhor seu surgimento. Num primeiro momento, retoma-se que, desde a esfera acadêmica, universitária e científica, o termo e o conceito de interdisciplinaridade se estendem a outras instâncias, ainda nos anos 60 do século XX. Nos primórdios da década seguinte, surgem estudos pioneiros sobre a temática, ainda sem consistência teórica irrefutável, ou seja, sem nível de maturidade intelectual e aprofundamento satisfatório. A exceção, à época, fica por conta da publicação dos escritos de pesquisadores envolvidos em eventos organizados pelo *Centre for Educational Research and Innovation* (CERI) e pela

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Exemplificando: o livro *Interdisciplinarietà. Problemas de la enseñanza y de la investigación en las universidades* (APOSTEL *et al.*, 1975) coleta as comunicações de um seminário internacional ocorrido na França, 1970, e durante anos, foi utilizado como obra de referência para o avanço do tema.

No momento histórico seguinte, edições referentes ao tema praticamente sumiram. Durante algum tempo, são escassas e, em geral, breves, restringindo-se a capítulos de livros e artigos isolados. Praticamente quase 12 anos depois, uma segunda obra de impacto reúne trabalhos determinantes sobre a temática. É a coletânea *Interdisciplinarietà y ciencias humanas*, organizada também por Leo Apostel e outros estudiosos, ano 1983. Sob o encargo editorial da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), conta com a contribuição de autores de renome, como Edgar Morin, Jean-Marie Benoist, Juan Uitz, Massimo Piattelli-Palmarini, Mikel Dufrenne, Stanislav Nikolaevitch Smirnov e Wolfgang H. Mommsen. A antologia assinala progressos consideráveis na elucidação da interdisciplinaridade no decorrer das décadas. Enfatiza a complexidade dos conceitos envolvidos; o discernimento e a determinação de campos e temas de pesquisa sobre as questões interdisciplinares; e seu vínculo com a história da ciência, em especial com os movimentos científicos e filosóficos, tais como marxismo, positivismo, estruturalismo e filosofia da ciência.

Indo além, também é perceptível o fato de que não somente no ambiente acadêmico é imprescindível o uso da expressão e da aplicação prática da interdisciplinaridade. Hoje, o termo também é sinônimo de atualidade e de garantia de seriedade nos planejamentos do qualificativo interdisciplinar aplicado a uma equipe profissional, às jornadas de estudos ou aos eventos científicos. No entanto, tal como sucede com outros conceitos de origens diversificadas (como filosófica, histórica e científica), a vulgarização dos termos conduz ao empobrecimento do significado original, isto é, se empregada de forma indevida, a popularização da expressão é responsável pela perda do sentido em sua acepção plena.

Diante do exposto, com a intenção de traçar a compreensão do significado histórico atualizado, se estabelece a relação interdisciplinaridade e universidade, corroborando Marín Ibáñez (1975), quando diz que o movimento interdisciplinar alcança maior repercussão nesse espaço. De forma similar, Cobo Suero (1986, p. 13, tradução nossa) destaca importantes incidências da interdisciplinaridade na educação superior, assim como determinados aspectos e elementos imprescindíveis à pesquisa científica.

Em suas palavras, “[...] interdisciplinaridade e universidade são dois termos que não podem se separar; foi nessa onde se gerou inicialmente aquela, e é a universidade que vai preparar os homens que atuarão interdisciplinarmente”.

Decerto, as motivações para a aplicação prática da interdisciplinaridade são diversificadas. Para Scurati e Damiano (1977), ocorrem, no mínimo, em três níveis, que continuam atuais e primordiais: demanda discente; demanda docente e pesquisa científica. Face ao objetivo enunciado, este estudo prioriza os dos primeiros níveis. Em razão da excelente descrição quanto às necessidades dos segmentos discente e docente, transcrevem-se *ipsis litteris* as palavras dos autores ora referendados:

A prática da interdisciplinaridade permite que os alunos se orientem, sem perder tempo durante seus estudos e se adaptem à inevitável mobilidade do mercado de trabalho; cria a possibilidade de que façam carreira em novos setores; permite manter constantemente vivos o interesse e a curiosidade; fortalece a motivação graças ao fato de constatar que os temas de estudo estão em consonância com a realidade, com a novidade dos temas e com a perspectiva de intercâmbios pessoais mais ricos; enfatiza os conceitos mais do que os conteúdos; permite aprendizagens instrumentais seguras; e desenvolve a criatividade.

[...] Encontrar uma solução humana para a crescente especialização que conduzirá, na verdade, a um saber cada vez mais superficial; aprender a trabalhar para alcançar objetivos comuns, a partir de diferentes pontos de vista; desencorajar as pessoas a tomar iniciativas isoladas; abrir novos campos de saber e favorecer novas descobertas (SCURATI; DAMIANO, 1977, p. 18-19, tradução nossa).

Portanto, a tendência até a cultura integrada da interdisciplinaridade nos planos da formação teórica docente e do pesquisador, relativamente, não é tão recente, ao contrário do que ocorre com sua aplicação prática. Organismos nacionais e internacionais de educação, no Brasil ou mundo afora, e muitas outras instituições vêm assimilando gradativamente o desafio e os riscos de um mundo superespecializado. Aliás, apesar da propalada divulgação diante da parceria especialização e interdisciplinaridade, na prática, esta última ainda sofre restrições. Como Kunsch (2000) chama atenção, a simples cooperação entre áreas e / ou colaborações eventuais para solução de questões pontuais não configuram interdisciplinaridade e tais distorções são mais frequentes quando se discute o processo *per se*.

No contexto amplo das ciências sociais, há casos, como educação e comunicação que têm instituído diálogos próximos, haja vista que trabalham com elementos comuns: pessoas e linguagens.

Como decorrência, há publicações, entidades e grupos direcionados aos dois campos, como a *Revista Comunicar*, publicação científica de abrangência internacional em educação e comunicação. Em se tratando de instituições, cita-se a *International Association for Media and Communication Research* (IAMCR) e a nacional Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (Intercom), ambas com núcleos de pesquisa em áreas temáticas, como “Comunicação e Educação” ou educomunicação.

Ademais, resulta oportuno lembrar que, ao longo das décadas, dezenas de comunicólogos, educadores entusiastas e associações inovadoras vêm considerando os meios de comunicação como instrumentos privilegiados para a adoção de métodos educacionais comprometidos com as demandas da sociedade contemporânea. Afora tudo isso, existem várias obras que discorrem sobre o uso de textos não escolares no processo de ensino-aprendizagem, tal como a tese de doutoramento de Gomes (2010), *La película como recurso pedagógico en la formación de estudiantes de periodismo en Brasil*, que analisa a inserção de materiais de outras naturezas, ênfase para filmes, na formação cidadã. Dentro dos preceitos da educação construtiva e emancipadora, o estudante transforma o mundo em que vive e apreende o sentido dos acontecimentos, cooperando com a transformação integral como cidadão nos moldes previstos tradicionalmente por Freire (2002).

Por integrarem a sociedade e serem responsáveis pela etapa formal de difusão de conhecimentos, as instituições de ensino, em qualquer nível, mantêm contato direto com a mídia, ela também elemento prevalecte na cotidianidade dos indivíduos. Ainda assim, educação e comunicação (e vice-versa) conservam funções delimitadas e, ao mesmo tempo, entrelaçadas: nem a escola pode se limitar tão somente a educar nem os *media* apenas a informar.

Retomando o ponto crucial da discussão, repete-se que especialização e subespecialização marcam presença frequente em qualquer campo de atuação, uma vez que se sobressaem como propensão da sociedade hodierna. O determinante, porém, é como enfrentar a evolução das disciplinas e das áreas e, conseqüentemente, das profissões.

É absolutamente imprescindível que educadores, jornalistas, bibliotecários e qualquer outro profissional, como já ocorre com advogados e médicos, exerçam seu ofício com maior nível de especialização. Esta lhes proporciona condições favoráveis para enfrentamento da realidade atual, com maior chance de acertos em meio às tarefas do dia a dia cada vez mais complexas.

Diante da tessitura social mutável e dinâmica, tal como os médicos já se adaptaram às demandas das comunidades há anos – um oftalmologista não trata do câncer nem recomenda tratamento ao portador de AIDS –, o mesmo precisa ocorrer urgentemente com educadores e comunicólogos. Os cineastas, ainda que possuam formação equivalente em cinema ou comunicação audiovisual, se especializam em segmentos muito precisos. Por exemplo, o cine de terror é associado de imediato à imagem de Alfred Hitchcock, um dos “pais” do gênero. E assim sucessivamente. São muitos as exemplificações nos mais diferentes âmbitos de atuação.

O que se observa “a olho nu” é um nível de especialização avançado na dita sociedade da informação ou sociedade do conhecimento ou sociedade da aprendizagem, assim denominada por conta do fluxo contínuo de informações geradas por meios os mais variados possíveis, face ao avanço da C&T e, em especial, das tecnologias de informação e de comunicação (TIC). Ações didáticas sempre lançaram mão de um ou mais instrumentos, mesmo antes do advento da informática e da expansão das TIC. Basta lembrar o uso de retroprojektor, projetor de slides, vídeos, televisão, murais, álbuns seriados, enfim, recursos que, há décadas, auxiliam o professor a imprimir dinamicidade às aulas, reforçando o caráter técnico da atividade docente, cientes, porém, de que a formação do professor integra dois aspectos singulares, explorados por Saviani (2009): os conteúdos culturais e cognitivos e os procedimentos didático-pedagógicos.

O desafio é, exatamente, assegurar a articulação entre os dois modelos, haja vista que, no primeiro, a formação docente se esgota no domínio da disciplina a seu encargo, enquanto no segundo, a formação só se completa com o domínio pedagógico e didático. Porém, em qualquer das modalidades, é impossível pensar num professor distanciado das inovações tecnológicas ou dos conteúdos essenciais das disciplinas afins. Resta, então, a opção de o professor assimilar tanto o potencial técnico, implícito no conceito de tecnologia, como o potencial de novos conhecimentos, contidos no conceito de informação. Para Macêdo (2005, p. 144),

[...] seja numa abordagem que enfatize a simples técnica, como um novo saber-fazer, seja por meio de uma abordagem mais ampla, que contemple a informação, no geral, as [...] tecnologias reúnem elementos essenciais para a construção de conhecimentos, na medida em que possibilitam ampliar o repertório individual de cada usuário da informação.

Portanto, a demanda crescente de informações é um dos fatores que determina a gradual especialização e subespecialização, pois os profissionais, na atualidade, não conseguem conhecer tudo o que se publica em seu campo restrito de atuação. Indo adiante, a crescente especialização estimula a produção científica e tecnológica. É um caminho de duplo sentido: a particularização conduz à produção significativa de publicações, ainda que limitadas a temas mais particulares de estudo e a segmentos sociais significativamente restritos. É como se o conhecimento estivesse sujeito a uma flagrante fragmentação que se agrava à medida que se impõe maior rigor ao discurso científico. Dizendo de outra forma: as especialidades, cada vez mais atomizadas, geram conhecimentos cada vez mais complexos e de campos cada vez mais limitados. Tudo isso conduz a uma percepção bitolada da vida e do mundo, resultante do ideário positivista e reforçada por uma pedagogia centrada na formação de técnicos e não de cidadãos.

Ressalva-se que os limites das disciplinas científicas são fixados pelo próprio homem. A prova maior é que, constantemente, surgem mais e mais subdisciplinas. Em casos frequentes, os especialistas vão lhes segregando e, então, lhes independentizando das disciplinas das quais provêm para que assumam identidade própria. Em contraposição, quando um objeto de estudo reivindica análise mais abrangente, os mesmos expertos recorrem a outros ramos desprendidos do tronco comum, lançando mão dos saberes específicos de cada um deles, e, por conseguinte, formando um entremeado de novos conhecimentos. Como dito, há muitos e muitos exemplos, mas a linguística constitui verdadeira “peça” amostral. Dela, surgiram: neurolinguística, psicolinguística, sociolinguística, lexicologia, semântica, pragmática, semiótica, etc.

Assim sendo, à primeira vista, parece estranho que expressões, como multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade estejam em uso crescente, quando, paradoxalmente, passa a existir mais e mais uma redução de limites de atuação coerente, no caso, com a acentuada propensão à especialização ou subespecialização. De início, alerta-se para o fato de que as fronteiras entre os termos ora enunciados são frágeis e tênues. Ao contrário de Japiassu (1976), Poloni (1999) e Scurati e Damiano (1977) visualizam nítida distinção entre multidisciplinar e pluridisciplinar. Magalhães (2010), por seu turno, tende a tratar os termos de uma única forma, como sinônimos. Nessa mesma linha, Ivani Fazenda (1995) desconhece limites entre o saber interdisciplinar e o transdisciplinar. Ante a intensidade de discussões discrepantes sobre o assunto, Japiassu (1976) assegura que existe uma gradação entre tais conceitos quanto à coordenação e à cooperação entre as disciplinas.

Em segundo lugar, reitera-se que a especialização no sentido estrito do termo não deve ser considerada como sinônimo de pulverização ou da chamada “cultura mosaico”, expressão adotada por García Matilla (1996). Ao se referir à atuação conjunta educação e comunicação, o autor tece severa crítica, segundo a qual o sistema educacional formal, onde quer que esteja, oferece aos educandos uma ideia da educação como universo totalmente fragmentado e parcial. São compartimentos independentes e ilhados, que se chamam disciplinas, matérias, conteúdos programáticos, cursos e expressões congêneres. Ademais, vale reafirmar que a especialização não garante conhecimento pleno: este nunca será alcançado em sua totalidade.

Reiterando o estudioso supracitado, Japiassu (1976) insiste que a proposta interdisciplinar *per se* reforça o interesse dos alunos e dos professores em conhecerem além dos muros de sua especialidade. Nessa visão, a interdisciplinaridade incita a inter-relação entre os atores sociais na esfera da universidade, mediante adoção de uma metodologia integradora e colaboradora. É a mesma linha de pensamento de Delacir Aparecida Ramos Poloni (1999), para quem, no momento atual da história do Brasil, a interdisciplinaridade pode ser a solução para o reordenamento dos papéis dos atores sociais no processo ensino-aprendizagem.

Para síntese do discutido até então, explorando as expressões – multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade – apresenta-se o Quadro 1, que diferencia os termos com certa precisão didática.

Acrescenta-se um adendo acerca do termo disciplina, uma vez que constitui a unidade básica dos processos anteriores. Trata-se de um conjunto de conhecimentos com características particulares sobre planos de ensino, usos e métodos. A acepção do valor que a interdisciplinaridade assume se transmuta segundo a integração dos distintos campos: somatório, contiguidade, interação e unificação. Somatório envolve a soma de duas áreas que trabalham de maneira complementar. Contiguidade nomeia a relação de contato próximo entre duas unidades, no caso duas áreas, que caminham em torno de um mesmo objeto ou finalidade. Interação refere-se à junção da teoria e prática, perfazendo o diálogo entre campos que se relacionam ou possuem interesses comuns. Por fim, a unificação (no sentido de coligar, agrupar ou reunir) diz respeito à associação de ideias contrárias, mas que se completam em sua totalidade.

Quadro 1 – Conceituação de termos relacionados com disciplinaridade

TERMO		DEFINIÇÃO
Multidisciplinaridade	→	Justaposição de diferentes disciplinas, às vezes sem relação aparente entre si. Por exemplo: música + matemática + história.
Pluridisciplinaridade	→	Justaposição de disciplinas mais ou menos próximas, dentro de um mesmo segmento de conhecimentos. Por exemplo: matemática + física; ou no campo das letras, francês + latim + grego.
Interdisciplinaridade	→	Interação entre duas ou mais disciplinas que pode ir desde a comunicação de ideias até a integração recíproca dos conceitos fundamentais e da teoria do conhecimento, da metodologia, dos dados de pesquisa e do ensino. Um grupo interdisciplinar se compõe de pessoas formadas em distintos campos do saber (disciplinas) e que têm, cada uma delas, seus próprios conceitos, métodos, dados e terminologia.
Transdisciplinaridade	→	Execução de uma axiomática comum a um conjunto de disciplinas, como a antropologia, na condição de ciência do homem e de suas obras.

Adaptação da fonte: Scurati e Damiano (1977, p. 22).

Assim, apesar da aproximação fronteiriça, nenhuma expressão pode ser confundida com ação ou atitude interdisciplinar. Para Magalhães (2010, não paginado), por exemplo, na multidisciplinaridade e na pluridisciplinaridade, as disciplinas utilizam um único tema, sem determinar qualquer relação entre os demais campos. O autor faz alusão ao velho adágio chinês: “Uma casa está feita de um monte de ladrilhos, porém, um monte de ladrilhos não é uma casa”. Poloni (1999), por seu turno, é enfático: a interdisciplinaridade exige atitude distinta que deve ser assumida diante dos problemas de conhecimentos, no sentido de que é a substituição de uma concepção fragmentada por uma concepção unitária do ser humano.

3 EVOLUÇÃO DA INTERDISCIPLINARIDADE

Embora não seja versão aceita por todos os acadêmicos, os quais enfatizam a importância das contribuições das civilizações do Oriente Antigo que precederam há muitos milhares de anos a matemática, a escrita, a astronomia, a arquitetura, o pensamento filosófico e cosmológico, a navegação e o comércio, há quem argumente que a interdisciplinaridade está presente desde as origens do saber no Ocidente. A noção de compartimentação do conhecimento se fortalece a partir da Antiguidade Clássica (Grécia e Roma), quando as letras se separam das ciências. É quando se dá a divisão entre o *trivium* (gramática, retórica e dialética) e o *quadrivium* (aritmética, geometria, astronomia e música) para formar as sete artes liberais. Institucionalizadas durante o império de Carlos Magno (Reino Franco), as sete artes passam a compor o currículo disciplinar para fins de ensino. Mas, ao que parece, tal divisão advém dos tempos do filósofo grego Aristóteles para a educação da nobreza da Grécia e de Roma.

De qualquer forma, a divisão dos saberes dos tempos antigos não significa ruptura, haja vista que as ciências não são vistas como “frações” do conhecimento. Antes de tudo, compõem interações, como no caso da matemática e música, da filosofia e física, que constituem a “filosofia natural”. A separação das disciplinas científicas da filosofia constitui fenômeno que se intensifica, sobretudo, no século XIX, quando da emergência do positivismo, decorrência da premência de sistematização do processo de conhecimento. É interessante, ainda, admitir que o projeto da interdisciplinaridade configura-se, de tempos em tempos, como um dos grandes eixos da história do saber, reiterando Gusdorf (1983, p. 33, tradução nossa), para quem:

[...] O avanço do conhecimento se dá por meio da especialização. Atenção maior pela unidade suscita o desejo de um reagrupamento que poderia sanar ou amenizar a intolerável desagregação entre os campos do saber e entre os cientistas.

Enfatiza-se que uma ciência, seja qual for, nem se constitui nem se consolida de forma isolada, à margem da interdisciplinaridade do conhecimento e da ação. Esta é uma das preocupações que aparece como um dos principais pilares do Iluminismo, movimento cultural da elite intelectual europeia do século XVIII, que busca mobilizar o poder da razão, a fim de reformar a sociedade e o conhecimento advindo da tradição medieval.

O Iluminismo reconhece que o avanço da C&T em curso no século citado se insere no amplo horizonte de uma reformulação geral da própria condição humana, como o autor supracitado afirma:

A dispersão dos conhecimentos, se corresponde às necessidades da divisão do trabalho intelectual, não deve resultar em incompatibilidade ou oposição entre os pesquisadores e / ou os resultados de seus trabalhos. A unidade da ciência garante a solidariedade da equipe dos estudiosos e permite o progresso harmonioso do conhecimento em benefício da humanidade (GUSDORF, 1983, p. 35, tradução nossa).

A epistemologia positivista, cuja ideia central atribui a autoridade da verdade científica somente aos fatos observáveis concede lugar às reflexões sobre a fragmentação das ciências. Portanto, como visto, as discussões sobre o tema não surgem hoje. Marie Jean Antoine Nicolas de Caritat, marquês de Condorcet, ou simplesmente, Nicolas de Condorcet ou Condorcet, filósofo e matemático francês, na condição de discípulo e amigo de Anne Robert Jacques Turgot, um dos filósofos e políticos do Iluminismo, confirma categoricamente que o progresso da ciência já ocorre, àquela época, de forma bastante acentuada. Nenhum campo do conhecimento pode ser abarcado em todos seus princípios, sem que seus especialistas não se vejam obrigados a recorrer aos adeptos de outras especialidades (GUSDORF, 1983).

Sem explorar descrições cronológicas exaustivas, uma vez que foge ao objetivo do artigo, cuja ênfase é a compreensão da interdisciplinaridade na sociedade contemporânea, acrescenta-se que o movimento interdisciplinar surge, na Europa, ainda em maio de 1968, com a célebre Revolução Francesa, que se estende entre maio de 1789 e novembro de 1799. É quando trabalhadores e universitários, partidários dos ideais marxistas, deflagram violenta greve na França. Há registro de ocupação de várias universidades, onde alunos e professores expressam sua revolta contra a pulverização dos conhecimentos, reivindicando mudanças estruturais na formação então oferecida.

Aliás, ao discorrer sobre aspectos históricos e teóricos da formação de professores no Brasil, Saviani (2009) chama atenção para o fato de ter sido ela preconizada desde o século XVII por Comenius (Jan Amos Komenský), bispo protestante, professor, cientista e escritor checo, considerado o fundador da Didática Moderna.

Em 1684, se dá a criação do primeiro estabelecimento de ensino para professores, em Reims (França), graças à iniciativa de São João Batista de La Salle. No entanto, no Brasil, ação governamental ocorre apenas em pleno século XIX, após a Revolução Francesa, o que constata sua importância para a Idade Contemporânea. É quando a questão da instrução popular vem à tona e faz surgir as chamadas escolas normais encarregadas de preparar os professores brasileiros.

Retomando a proposta do filósofo francês Georges Gusdorf, é evidente que ele se impõe como líder de uma proposição pedagógica contemporânea que visualiza a força da interdisciplinaridade. Na condição de professor da Universidade de Strasbourg, França, torna-se um dos principais disseminadores do movimento e influencia teóricos em várias partes do mundo, como é o caso dos brasileiros Hilton Japiassu e Ivani Fazenda. O movimento interdisciplinar tenta mostrar, desde o início, que, embora inevitável, em razão do avanço científico e tecnológico, a especialização não pode rechaçar perspectiva ampla e abrangente de cada área de estudo.

Justamente nessa fase histórica, as críticas mais contundentes se concentram na noção de que o conhecimento não pode ser oferecido em ínfimas “migalhas”. Ressoam em todo o mundo declarações de apoio, incluindo vozes brasileiras. Fazenda (1995) assegura que os novos posicionamentos surgem em oposição às modalidades de conhecimento que privilegiam o capitalismo epistemológico de certas ciências. De forma similar, contestam a alienação da academia diante de questões cotidianas e a posição das organizações curriculares que tendem a uma especialização exacerbada, incitando o alunado a um olhar único, restrito e limitado.

Nesse momento, a controvérsia teórica sobre o papel humanista das ciências acaba por instigar as primeiras discussões em torno da interdisciplinaridade, tomando como referência sua irreversibilidade na vida intelectual contemporânea. O que acontece, muitas vezes, é a permanência de debates mal definidos, em que os termos multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade, transdisciplinaridade e, em especial, interdisciplinaridade, são empregados “a torto e a direito” em debates ideológicos inflamados e pouco racionais.

Gusdorf (1983) expõe pela primeira vez ao grande público suas reflexões sobre o tema a partir da categoria da totalidade, na ocasião em que apresenta um projeto de pesquisa interdisciplinar à UNESCO, ainda em 1961.

A proposta prevê a redução da distância teórica entre as ciências humanas, com a ressalva de que bem antes, o revolucionário alemão e fundador da doutrina comunista, Karl Marx, já defendia a historicidade como fundamento das ciências. Em sua percepção, a totalidade seria alcançada através do referencial histórico.

A epistemologia genética ou teoria psicogenética, concepção construtivista da formação da inteligência de maior impacto na sociedade e na educação, concebida pelo suíço Jean William Fritz Piaget, busca a revelação do processo de construção do conhecimento, fundamentando, assim, a unidade das ciências. Para ele, a interdisciplinaridade é um recurso de pensar e uma forma de alcançar a transdisciplinaridade (Quadro 1), que extrapola a integração e a reciprocidade entre as ciências e se transpõe para um espaço, onde as rígidas fronteiras entre as ciências desapareceriam. Para Piaget (1975, 1996), a possível hierarquização entre as ciências humanas permanece em aberto até a solução da questão da sociologia, qual seja, a da compreensão da sociedade como um todo e das relações entre os subsistemas e entre o sistema como totalidade. Enquanto isso não se dá, cada disciplina utiliza parâmetros que são variáveis estratégicas para outras disciplinas, o que favorece a abertura de vasto campo de pesquisa às colaborações interdisciplinares. No entanto, como se trata de decomposição linear do sistema em subsistemas, as contribuições, com frequência, se reduzem a meras justaposições.

Segundo Ivani Fazenda e Hilton Japiassu, no Brasil, os anos 70 representam o período filosófico de significativas contribuições terminológicas nesse campo. Enquanto Japiassu prioriza o ideário de uma construção epistemológica, Fazenda se detém na esfera da educação. Em 1976, Japiassu publica *Interdisciplinaridade e patologia do saber*, livro que o projeta internacionalmente e o aproxima da mencionada obra de referência *Interdisciplinarietà y ciencias humanas*, de Georges Gusdorf, “o pai da interdisciplinaridade contemporânea”.

Na produção brasileira, Japiassu apresenta uma síntese das principais questões relativas à interdisciplinaridade e enuncia os pressupostos de uma metodologia interdisciplinar. Tal metodologia consiste em tornar possível um projeto interdisciplinar para as ciências humanas com base nos recursos disponíveis para esse fim. Para viabilizar sua proposta, o autor se dedica a explorar, com profundidade, as relações e inter-relações entre as ciências.

Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica / Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 1, n. 1, p. 3-24, jul. / dez. 2013.

Ainda em pleno século XX, a década de 80 se caracteriza como um período de discussão acerca da interdisciplinaridade e de sua inserção nas ciências humanas e na educação, com ênfase para a busca de explicações sobre as contradições epistemológicas que procedem a essa construção. Nos anos 90, a perspectiva se circunscreve a consolidar uma nova epistemologia: a própria interdisciplinaridade, uma vez que se instaura a tendência interdisciplinar no Brasil e em outras nações. Muitas práticas intuitivas se fizeram e ainda se fazem presentes, o que incitam estudos e investigações científicas para compreender a temática.

A este respeito, é ainda Fazenda (1995) quem alardeia o número progressivo de projetos educacionais intitulados interdisciplinares em território nacional, tanto na esfera pública como privada, tanto em nível de escola como do sistema de ensino-aprendizagem. A bem da verdade, surgem a partir de mera intuição ou de modismo, sem leis ou parâmetros definidos, sem intenções explícitas, apoiando-se, quase sempre, em literatura provisoriamente disseminada.

Por fim, antes de concluir esse caminho em torno de aspectos históricos reconhecidos como decisivos, mas distantes da pretensão de traçar relato cronológico exaustivo, como antes justificado, é relevante comentar três episódios no panorama internacional relacionados diretamente com o tema da interdisciplinaridade na contemporaneidade e na educação. O primeiro diz respeito à Conferência Geral da UNESCO, décima quinta edição, ano 1968, quando se aprova resolução alusiva ao Programa de Ensino da Ciência Integrada, em nítida consonância com os novos ideais propagados. Na ocasião, fala-se de publicações, do intercâmbio entre especialistas, da adoção experimental de métodos e de materiais, e do desenvolvimento de centros, onde a ciência possa ser compartilhada de forma integrada. Um ano após a reunião, em Paris, ocorre nova reunião para planejamento do Programa, com a participação de mais de 20 cientistas de diferentes países, o que atesta o clima de abertura para iniciativas do gênero. Acrescenta-se que, até então, os projetos se destinam, prioritariamente, às nações em desenvolvimento, mas naquele momento, já se cogita sua aplicação em todo o mundo.

O segundo episódio refere-se a uma iniciativa do CERI, que contempla a questão sob a ótica das universidades. Organiza-se o Seminário de Interdisciplinaridade nas Universidades, em setembro de 1970, com a finalidade de estudar objetivos e métodos, além de intercambiar experiências nesse campo. De acordo com Marín Ibáñez (1975), já em 1969, se reúne uma comissão de estudiosos alemães, franceses e ingleses com o intuito de criar um grupo de trabalho comprometido com a causa.

Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica / Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 1, n. 1, p. 3-24, jul. / dez. 2013.

Percebe-se, assim, a interdisciplinaridade como instância nova e inovadora, que enfrenta, como natural, limitações e dificuldades. Para resolvê-las, promovem-se encontros com o fim de ampliar o número de estudiosos, a quem compete a delimitação de marco teórico adequado, a definição de problemas e objetos de estudo e a execução de tarefas mais urgentes para a consolidação do movimento interdisciplinar.

Por último, na mesma época dos dois fatos anteriores, em 1968, se celebra, na Bulgária, um congresso internacional sobre a Integração do Ensino da Ciência, que destaca o valor da ciência integrada como alternativa para entender melhor as ciências em suas dimensões específicas. As disciplinas emergentes encontram território propício para seu acolhimento no ensino e na pesquisa. Logo, as três iniciativas demonstram que a palavra de ordem é integração, tema que não pode mais estar ausente, com uma ou outra denominação semelhante, como coordenação ou associação. É evidente que o momento histórico constata a relevância da interdisciplinaridade para a vida do homem moderno.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, parece irrefutável que apesar do processo desenvolvimentista das nações e do avanço incessante das TIC, a especialização não pode rechaçar uma visão ampla da área. Se o profissional se detém irremediavelmente num só detalhe ou num único aspecto, corre o risco iminente de perder o sentido contextual e não mais saber como se situar com relação a ele (JAPIASSU, 1976). Desse modo, as exigências sociais e científicas conduzem a técnicas e saberes heterogêneos e a fontes de informação que extrapolam o marco das disciplinas acadêmicas. Como Marín Ibáñez (1975) sinaliza, é essencial a colaboração de distintos especialistas capazes de aportar suas formações exclusivas e de integrar suas mensagens, sempre com o intuito de compreender mutuamente concepções pessoais e pontos de vista em confronto com os dos demais expertos.

Logo, independentemente da natureza do campo de atuação, o profissional de qualquer área – humanas, sociais, saúde, experimentais, engenharias e outras – precisa cultivar a dimensão do todo, numa perspectiva holística. Isso exige ir além da consulta à literatura especializada para aceder a fontes de informação de representação geral e informativa.

Nada disso, porém, significa tratar a interdisciplinaridade como a negação das disciplinas, e, sim, em recusar fronteiras disciplinares rígidas e intransponíveis, o que reforça o pensamento do brasileiro Japiassu (1976), para quem é possível suprir as demandas dos conhecimentos interdisciplinares, indo além do monólogo dos especialistas ou do diálogo paralelo entre eles, uma vez que atuam em campos afins. O verdadeiro horizonte epistemológico do espaço interdisciplinar não pode ser outro que não seja o do campo unitário dos conhecimentos. Esse espaço jamais poderá ser formado pela simples adição das especialidades nem tampouco por síntese de natureza filosófica dos conhecimentos especializados. Dizendo de outra forma, o fundamento do espaço interdisciplinar não está na negação das fronteiras disciplinares, e, sim, na superação dessas fronteiras.

Em contraposição, generalistas ou especialistas, na atualidade, diante do universo informacional praticamente infinito, tendem a ser cada vez mais seletivos, delineando caminhos bem particulares de leitura. Não há como ler tudo que se produz, se edita e se disponibiliza. No caso do especialista, além da adoção de critérios cuidadosos de seleção que permitam sua atualização e formação permanente sem trasladar-se da realidade que o rodeia, hoje, mais do que nunca, precisa dominar os recursos disponíveis na Grande Rede para manejá-los da melhor maneira possível:

[...] a fim de que possa usufruir todos os recursos disponíveis em redes, de forma racional, lógica e ágil, o indivíduo necessita aprimorar a sua postura seletiva, recorrendo a mecanismos distintos, que incluem desde o simples hábito de leitura de resumos / *abstracts* à priorização de publicações especializadas, mas, sobretudo, o completo domínio dos procedimentos de utilização das novas tecnologias. E essa postura precisa ser criteriosa, para não conduzir à especialização-fragmentação que incentiva comunidades "fechadas", cujos membros não interatuam com outros. Sob a perspectiva holística, observamos o fim gradativo da ultra-especialização em prol de profissionais com sólida formação generalista em combinação com os seus domínios específicos, amenizando a rigidez entre as áreas humanas, exatas e biológicas (TARGINO, 2006, p.43-44).

É preciso assimilar a ideia de que a interdisciplinaridade pressupõe atitude de abertura diante da própria vida e, portanto, ante a evolução da C&T. Todo o conhecimento é igualmente importante e o conhecimento individual se anula frente ao saber universal, supondo um comportamento comprometido com a realidade educacional e pedagógica da contemporaneidade. No entanto, é preciso retomar o dilema da formação docente no país, o que só é exequível se governos e governantes elegerem, de fato, a educação como prioridade:

Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica / Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 1, n. 1, p. 3-24, jul. / dez. 2013.

[...] definindo-a como o eixo de um projeto de desenvolvimento nacional e, em consequência, carrear para ela todos os recursos disponíveis. Assim procedendo, estaríamos atacando de frente, e simultaneamente, outros problemas do país, como saúde, segurança, desemprego, pobreza, infraestrutura de transporte, de energia, abastecimento, meio ambiente, etc. Infelizmente, porém, as tendências que vêm predominando na educação brasileira caminham na contramão dessa proposta [indiferentes ou não à relevância da postura interdisciplinar] (SAVIANI, 2009, p. 153).

Tomando como referência os postulados ora discutidos e com base no dia a dia do educador, retoma-se que se exige dele, nos dias atuais, apropriação de conhecimentos advindos de áreas afins. Cobram-se dos professores atitudes interdisciplinares e multicompetências, a partir da adoção de métodos e técnicas revolucionárias viáveis para a melhoria do ensino-aprendizagem e do avanço da pesquisa científica no campo educacional. São reivindicações impostas aos professores, advindas da globalização, que, por sua vez, inflige à sociedade exigências de qualificação, competência e preparo interdisciplinar. Assim, segundo Macêdo (2005), o professor “tradicional” enfrenta uma penosa encruzilhada. Sabe que precisa mudar, mas, às vezes, nem visualiza o caminho a seguir nem sabe como agir para alcançar as expectativas, sobretudo, se não dominar as ferramentas tecnológicas essenciais às mudanças da contemporaneidade.

Referências

APOSTEL, L. *et al.* **Interdisciplinarietà. Problemas de la enseñanza y de la investigación en las universidades**. México: Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior, 1975. 423 p.

_____. **Interdisciplinarietà y ciencias humanas**. Madrid: Tecnos; Paris: UNESCO, 1983. 340 p.

COBO SUERO, J. M. **Interdisciplinarietà y universidad**. Madrid: UCPM, 1986.

FAZENDA, I. **Interdisciplinarietà**: história, teoria e pesquisa. São Paulo: Papirus, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática docente. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GARCÍA MATILLA, A. Los medios para la comunicación educativa. In: APARICI, Roberto. (Coord.). **La revolución de los medios audiovisuales**: educación y nuevas tecnologías. Madrid: Ed. de la Torre, 1996. p. 61-86.

Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica / Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 1, n. 1, p. 3-24, jul. / dez. 2013.

GOMES, A. D. **La película como recurso pedagógico en la formación de estudiantes de periodismo en Brasil**. 2010. 300 f. Tese (Programa de Doctorado en Comunicación Audiovisual, Revolución Tecnológica e Cambio Cultural) – Universidad de Salamanca, Salamanca, 2010.

GUSDORF, G. Pasado, presente y futuro de la investigación interdisciplinaria. In: APOSTEL, Leo *et al.* **Interdisciplinariedad y ciencias humanas**. Madrid: Tecnos; Paris: UNESCO, 1983. p. 32-52.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KUNSCH, M. M. K. A interdisciplinaridade nos estudos e no ensino de comunicação: aspectos da realidade brasileira. In: LOPES, Maria Immacolata Vassalo de *et al.* (Org.). **Comunicação e informação: identidades e fronteiras**. São Paulo: Intercom; Recife, Bagaço, 2000.

MACÊDO, M. de F. U. de C. **A internet na universidade brasileira**. Teresina: EDUFPI, 2005.

MAGALHÃES, E. M. **Interdisciplinaridade: por uma pedagogia não fragmentada**. 2010. Disponível em: <http://www.ichs.ufop.br/memorial/trab/e3_3.pdf>. Acesso em: 25 maio 2013.

MARÍN IBÁÑEZ, R. **La interdisciplinaridad y la enseñanza en equipo**. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia, Instituto de Ciencias de la Educación, 1975.

PIAGET, J. **Biologia e conhecimento**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **A equilibração das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

POLONI, D. A. R. **Integração e interdisciplinaridade: uma ação pedagógica**. 1999. Disponível em: <<http://www.cefetsp.br/edu/eso/delacirinter.html>>. Acesso em: 12 abr. 2013.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan. / abr. 2009.

SCURATI, C.; DAMIANO, E. **Interdisciplinariedad y didáctica**. La Coruña: Adara Educación, 1977.

TARGINO, M. das G. Internet e a sociedade: um sonho a mais? In: _____. **Olhares e fragmentos**: o cotidiano da Biblioteconomia e Ciência da Informação. Teresina: EDUFPI, 2006. p. 39-61.

Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica / Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 1, n. 1, p. 3-24, jul. / dez. 2013.

ENSINO, PESQUISA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: REALIDADE E PERSPECTIVAS NO CONTEXTO DA CONTEMPORANEIDADE¹

EDUCATION, RESEARCH AND TRAINING OF TEACHERS OF BASIC EDUCATION: REALITY AND PROSPECTS IN THE CONTEXT OF CONTEMPORARY

Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina

Minicurrículo

Graduada em Pedagogia e em Ciências Econômicas, Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina – Piauí. Mestre em Educação, UFPI. Doutora em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal – Rio Grande do Norte. Pós-Doutora na área de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem Pontifícia, Universidade Católica de São Paulo, São Paulo – São Paulo. Atualmente, é professora Associada da UFPI e Coordenadora da base de pesquisa FORMAR. Experiência na área na educação básica e superior.

e-mail: ivanaibiapina@ufpi.edu.br

- Por favor, como devo fazer para sair daqui?
(perguntou Alice ao Gato)

-Depende muito de onde você quer ir.

-Onde, não tem importância.

-Então não tem importância o caminho que você tomar
(respondeu o gato).

Do livro: “Alice no país das maravilhas”

RESUMO

Os seguintes questionamentos orientam o desenvolvimento deste artigo: é possível aliar ensino e pesquisa? Os professores valorizam as práticas de formação que tornam possível a referida articulação? Até que ponto o desenvolvimento de práticas de formação subjacentes ao ensino e à pesquisa contribuem para a profissionalidade docente? Que práticas seriam mais pertinentes para incrementar o ensino articulado à pesquisa? O referencial utilizado para discutir as questões foi composto com base em Barreto (2009); Carr e Kemmis (1988); Castanho (2001); Ibiapina (2010, 2011); Schon (2000); Wanderley (1992); Zeichner (2002), entre outros estudiosos. Os posicionamentos teóricos e práticos discutidos se movimentam em duas direções. A primeira denota as contradições, os conflitos de viver a e na docência. A segunda pontua as possibilidades de desenvolvimento da profissionalidade docente e as condições materiais para a realização de formações que articulem ensino e pesquisa. Recomendamos atenção especial para as políticas públicas de formação de professores, para que seja possível implantar projetos formativos colaborativos, críticos e criativos, capazes de atender às demandas reais dos professores em articular ensino e pesquisa na profissionalidade docente.

Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica / Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 1, n. 1, p. 25-43, jul. / dez. 2013.

¹ Texto fundamentado na conferência proferida quando da abertura do II Seminário de Iniciação Científica promovido pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica / Universidade Federal do Piauí (PARFOR / UFPI), Teresina – Piauí, 21 de setembro de 2013.

Palavras-chave: Ensino. Pesquisa. Formação. Formação de professores. Profissionalidade. Educação básica.

ABSTRACT

The following questions guided the development of this article: you can combine teaching and research? The teachers value the training practices that make it possible to link? Until that point the development of training practices that articulate teaching and research contribute to the development of teacher professionalism? That practice would be more relevant to develop the teaching articulated to search? The theoretical framework used to discuss the issues it was composed based on Barreto (2009); Carr e Kemmis (1988); Castanho (2001); Ibiapina (2010, 2011); Schon (2000); Wanderley (1992) y Zeichner (2002), among others. The positions that we will discuss practical and theoretical move in two directions. The first denotes the contradictions, conflicts of living and teaching. The second punctuates the possibilities of development of teacher professionalism and the material conditions for the realization of formations that articulate teaching and research.

Keywords: Teaching. Research. Training. Teacher professionalism. Professionalism. Fundamental Teaching.

1 INTRODUÇÃO

Considerando que a temática do evento II Seminário de Iniciação Científica promovido pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica / Universidade Federal do Piauí (PARFOR / UFPI) é foco de preocupações, estudos e pesquisas que desenvolvemos há mais de uma década, agradecemos a indicação de nosso nome para dialogar sobre questões relacionadas ao ensino, à pesquisa e à formação de professores. Também parabenizamos os organizadores pela escolha pertinente de discutir práticas de formação de professores que articulem ensino e pesquisa como condição para que haja uma repercussão nos processos formativos escolares, tornando-os de qualidade para os estudantes e para a sociedade.

Para provocar a discussão, perguntamos: é possível aliar ensino e pesquisa? Os professores valorizam as práticas de formação que tornam possível a referida articulação? Até que ponto a adoção de práticas de formação que articulam ensino e pesquisa contribuem para o desenvolvimento da profissionalidade docente? Que práticas seriam mais pertinentes para desenvolver o ensino articulado à pesquisa? As perguntas formuladas são aquelas que mobilizam tanto os processos de pesquisa que desenvolvem quanto às práticas de ensino as quais fazem parte de nosso investimento pessoal e profissional.

Nesse caso, vale destacar que nem sempre temos respostas prontas, porque são as perguntas que nos mobilizam a agir na condição de professora-pesquisadora e pesquisadora-professora. São elas também que nos guiam na discussão que pretendemos tecer nesta conferência / neste artigo. Entretanto, esperamos que as questões apresentadas suscitem a apresentação de nosso ponto de vista. Na verdade, trata-se de ponto de vista compartilhado nas atividades docentes que desenvolvemos (IBIAPINA, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008a, 2008b, 2009, 2010).

Os posicionamentos teóricos e práticos que discutiremos se movimentam em duas direções. A primeira denota as contradições, os conflitos de viver a e na docência. A segunda pontua as possibilidades de desenvolvimento da profissionalidade docente, o que torna urgente discutir as condições materiais para a realização de formações que articulem ensino e pesquisa.

2 QUAL O CAMINHO? DEPENDE MUITO DE ONDE QUEREMOS IR...

As atividades de ensinar e pesquisar sofrem de curioso paradoxo. Por um lado, ambas são entendidas como atividades sociais, orientadas para a busca de resultados socialmente significativos aos processos educativos, independentemente do nível de educação ao qual se destinam. Por essa razão são frequentemente vistas como inseparáveis. Por outro lado, o imaginário docente produziu a dissociação entre essas atividades ao acreditar que a produção de conhecimentos ocorre apenas no âmbito das universidades e que os agentes sociais dos demais espaços educativos devem reproduzir o conhecimento gerado nesse lócus. Essa compreensão desconsidera o potencial dos professores que atuam em outros níveis educacionais para o avanço de pesquisas que possam se articular ao ensino desenvolvido nos espaços educativos que se organizam fora dos contextos universitários. Mesmo nos países mais desenvolvidos, essa concepção é dominante, uma vez que é na universidade que se concentra o maior número de pesquisadores. Sem dúvida, eles são os responsáveis pelo progresso da ciência básica consumida pelos professores que ensinam nos demais níveis de ensino, e até mesmo nas próprias universidades, ou seja, esses intelectuais produzem o conhecimento ensinado pelos professores que não desenvolvem pesquisa. Dedicam-se exclusivamente ao ensino.

Atualmente, ano de 2013, segunda década do século XXI, a ideia de que a pesquisa científica deve ser vista como condição para a formação pessoal e profissional do professor é difundida como princípio básico do trabalho docente. Embora essa concepção advenha da tradição acadêmica que considera a universidade como o lócus privilegiado de produção de conhecimentos, hoje, ela representa o marco de ruptura que denota a defesa de que a produção de conhecimentos também pode e deve ser desenvolvida fora dos espaços formativos da universidade. Pesquisadores, como Elliot (1998); Nóvoa (2002); Stenhouse (1985); Zeichener (2002), entre outros, defendem que o professor precisa se transformar em um pesquisador de sua prática, independentemente de desenvolver a docência nas escolas de educação básica ou na universidade.

Outras indicações também podem ser citadas quanto à defesa de que, além de transmitir informações, os docentes devem produzir conhecimentos que possam ser articulados ao ensino desenvolvido, de forma que sejam colocados à disposição da sociedade via pesquisa. Autores, à semelhança de Botomé (1996); Castanho (2000); Chizzotti (2001); Demo (1996); e Fávero (2001) pontuam que embora se admita a importância de os professores desenvolverem a docência para além da transmissão de informações, a maioria dos docentes não se envolve com a pesquisa e o ensino ao mesmo tempo. Os autores citados reconhecem, portanto, que, mesmo havendo certo consenso sobre a necessidade de adotar atividades de ensino e de pesquisa de forma articulada, ainda há divergências com relação à efetivação dessas ações no desenvolvimento da docência, principalmente, nos processos de formação contínua de professores.

A contradição que se encontra no cerne desta divergência está, principalmente, no entendimento de que a cultura docente da transmissão e do consumo de informações pode ser suplantada pela adoção de práticas de formação contínua que priorizem a articulação entre ensino e pesquisa. Porém, o investimento em perspectivas formativas que possibilitem a formação do professor-pesquisador e a implantação de ações de formação que mobilizem conhecimentos, habilidades, atitudes e valores possibilitadores da articulação das pesquisas aos processos de ensino não repercutem na profissionalidade dos professores. Consequentemente, não promovem transformações nos contextos de educação formal, sejam eles pertencentes à educação básica ou superior.

Conforme exposto, a contradição enunciada está justamente na dificuldade em colocar em prática processos formativos que proporcionem a condição explicitada. Qual seria o ponto vital desta contradição?

A cultura acadêmica que divide a categoria docente em professor-pesquisador e em professor ensinante. Antes de prosseguir nas discussões, é necessário esclarecer o que estamos considerando como cultura acadêmica.

O conceito de cultura, elaborado com base no pensamento de Morin (2002, p. 35), a posiciona como “o conjunto de hábitos, costumes, práticas, *savoir-faire*, saberes, normas, interditos, estratégias, crenças, ideias, valores, mitos, que se perpetua de geração em geração, reproduz-se em cada indivíduo, gera e regenera a complexidade social”. É, portanto, a cultura acadêmica que permite a rememoração e a comunicação do capital social, cultural e histórico da profissão de professor de geração a geração. Dessa maneira, o capital cultural transmitido de professor a professor é determinado pelas experiências formativas e de trabalho acumuladas por esses profissionais na dinâmica do dia a dia de “ser professor”, isto é, de exercer a docência, seja na universidade ou nas escolas.

No caso, a cultura acadêmica dominante é a de formar professores ensinantes, cuja função é de comunicação, transmissão do saber científico, reprodução do saber produzido pelo pesquisador. Assim, os processos de formação contínua são gerados em decorrência de duas culturas responsáveis pela produção da docência: a cultura do professor-pesquisador e a cultura do professor ensinante. Na primeira cultura, a do professor-pesquisador, as ações de formação visam a dois tipos de profissionalidade: a que se constitui por meio da pesquisa e a produzida por meio da articulação entre pesquisa e ensino. No segundo tipo de cultura docente, o que orienta a organização das ações de formação é a concepção de que a prática de pesquisa é secundária, e o que é considerado como fonte principal da atuação, o elemento primordial do trabalho docente, são as práticas de ensino. Essa cultura valoriza o ensino como elemento definidor da docência e não valoriza a produção de pesquisa como condição para o avanço do ensino. Ao contrário, a experiência adquirida no desenvolvimento do ensino é que carrega o potencial para a profissionalidade docente.

As práticas de formação organizadas com base nas compreensões formuladas, explicitamente ou implicitamente, pelo segundo grupo de formadores direcionam os professores a elegerem como elemento central do desenvolvimento da profissionalidade docente a atividade de ensinar. Assim, fazem do ensino a razão de ser da vida profissional, não produzem ou produzem muito pouco conhecimento via pesquisa, porque se dedicam integralmente ao ensino.

Considerado as culturas expostas, é possível identificar distinções quanto aos modos de agir dos professores no exercício da docência. Nas instituições educativas nas quais estamos inseridas desde 1982, existem formadores que desenvolvem a docência privilegiando as atividades de ensino. Existem aqueles que priorizam a pesquisa. Existem formadores que articulam ensino e pesquisa. Existem formadores que investem na docência via gestão institucional.

Nesse sentido, como produzir uma cultura de valorização da formação docente que possibilite a articulação entre pesquisa e ensino, quando nos contextos em que os formadores desenvolvem a docência essa valorização é fluída? Isto é, o agir dos professores universitários e a profissionalidade por eles efetivada focam-se ora no ensino especializado, ora no ensino articulado à pesquisa, ora apenas na pesquisa, ora no ensino sem pesquisa e pode estar também voltada para a gestão com ou sem o investimento em pesquisa. Essa diferenciação causa tensões provocadas pelas divergências entre os valores profissionais gerados nas duas culturas mencionadas, intensificando o conflito entre os professores que pesquisam e os que ensinam.

Posta a contradição, revisitamos o campo teórico para esclarecer que, de acordo com Gómez Pérez (2001, p. 165), de forma explícita ou de forma latente, a cultura acadêmica modela a maneira com que o professor produz a comunicação em sala de aula e no interior de cada escola. O autor complementa o pensamento, afirmando que: “[...] é cada vez mais evidente que a qualidade educativa dos processos escolares reside na natureza dos processos de comunicação que ali se favorecem, induzem ou condicionam”. Quanto mais esses processos de comunicação estiverem associados ao que o professor produz em termos de pesquisa mais o seu ensino será criativo. O autor também expõe que para romper com esses processos escolares, é necessário investir em processos de formação contínua que criem condições para que os professores aprendam a pesquisar, ao que acrescentamos: e a produzir conhecimentos associados às suas práticas de ensino, o que permite a melhoria da docência criativa.

A depender da cultura docente adotada no decorrer do processo de produção da docência, conforme exposto, os professores formadores fazem opção por diferentes tipos de práticas de formação, conforme Barreto (2009) destaca. Classificação que usamos para apresentar as três principais, sintetizadas, em seguida:

1. Práticas de formação em que os docentes se limitam a registrar e narrar o conhecimento, tal qual foi produzido pelos intelectuais pesquisadores. Aqui, o ensino não é desenvolvido de forma articulada à pesquisa. Pelas razões expostas, é prática que se limita a mostrar o que já foi produzido socialmente e historicamente, a transmitir conhecimento acumulado pelas gerações anteriores. Chizzotti (2001, p. 103-106) critica esse modelo, ao afirmar: “[...] o ensino não pode restringir-se à mera transmissão dos conhecimentos já acumulados, e o aprendizado não pode reduzir-se à acumulação das informações”, o que é procedente.
2. Práticas de formação pautadas em pesquisas. Porém, não há, por parte do formadores, a valorização da atividade de ensinar, uma vez que ela é considerada secundária. A preocupação central do formador é validar os resultados obtidos nas investigações que realiza. Por essa razão, os docentes focam suas ações na produção de artigos e na divulgação científica do produto de suas pesquisas. Na visão de Schwartzman (1986, p. 31), esses profissionais são “[...] especialistas alienados que não enxergam ao seu redor, isolados de uma sociedade e preocupados apenas com suas carreiras de pesquisadores”. Complementamos: são docentes formadores que focam suas ações na pesquisa e perdem de vista o ensino que precisam adotar.
3. Práticas de formação que produzem conhecimentos e que auxiliam os aprendentes a descobrir o mundo, incorporando experiências de pesquisa ao saber já acumulado pela história humana, ajudando a compreender e a resolver os problemas que a vida apresenta. Esse agir inter-relaciona conhecimentos científicos e práticas em atividades integradas de pesquisa e ensino. Demo (1996) defende que a vida acadêmica se faz por meio da articulação entre ensino e pesquisa. Tal articulação promove condições do docente criar e reunir conhecimentos e experiências para incrementar o ensino como atividade de elaboração própria e de construção da identidade docente. Para o autor, o docente, *stricto sensu* é produtor de ciência que usa a criatividade para transformar o ensino em processo educacional emancipatório, pensamento por nós compartilhado.

Com base na classificação exposta, selecionamos, na literatura especializada, posicionamentos de autores que criticam os processos formativos que se organizam por meio das práticas explicitadas nos dois primeiros exemplos. São eles: Carr e Kemmis (1988); Castanho (2001); Schon (2000); Wanderley (1992); e Zeichner (2002). A este respeito, Castanho (2001, p. 158) ressalta que reduzir a função docente apenas ao ensino é compactuar com as posturas empiristas que consideram o aluno folha em branco na qual se inscrevem os conhecimentos, ou seja, “[...] significa acreditar que o aluno aprende apenas ouvindo em vez de manipulando conceitos”.

Wanderley (1992), por sua vez, defende que é preciso romper com a dicotomia de que alguns professores são produtores do conhecimento, enquanto outros são meros aplicadores, consumidores desse conhecimento. É necessário superar a divisão dicotômica que separa os docentes em duas categorias: os eruditos, que produzem e aplicam conhecimentos originários de processo de criação próprio; e os que se limitam a dar aulas.

No pensamento de Carr e Kemmis (1988); Schon (2000); e Zeichner (2002), denotamos certo consenso no que se refere à idealização do ensino articulado à pesquisa. No entanto, observamos que são notórios os conflitos na vida real dos professores quanto à concretização desse ideal. Isso nos leva a indagar: é possível reinventar a cultura docente para que possa atender ao que está sendo proposto pelos referidos autores? Antes de discutir esta nova provocação, gostaríamos de esclarecer porque consideramos essa prática ainda como idealismo.

Primeiramente, é essencial questionarmos aspectos que caracterizam a contradição entre o ideal projetado de articular pesquisa e ensino na docência e o que realmente ocorre no contexto real de desenvolvimento tanto de formação quanto de prática docente. Os professores que não fazem pesquisa foram preparados ou receberam formação para executar trabalhos de investigação científica? Existem condições materiais para que os professores realizem efetivamente suas pesquisas? Que estímulos recebem para fazer pesquisa? Que oportunidades lhes são oferecidas para que aprimorem a formação para a pesquisa? Que valor os professores atribuem à pesquisa? Que contribuição a pesquisa traz para o cotidiano docente e para a expansão do saber no qual os docentes se apoiam?

Estes são exemplos de muitas questões que estamos fazendo ao longo dos últimos anos. Estas são perguntas que, hoje, movem as pesquisas que realizamos. Como tal, representam possibilidades e não trazem no bojo a perspectiva de gerar respostas que carreguem afirmações finalistas com tom de verdade. Porém, na verdade, as repostas que temos encontrado comportam possibilidades de enfrentar as contradições expostas na vida real do professorado.

No que se refere às condições materiais, estruturais e de formação para o exercício da atividade articulada de ensino e de pesquisa, os estudos que temos efetivado demonstram a existência de muitas deficiências tanto na educação básica quanto universitária, o que inviabiliza esse ideal. Entre as principais deficiências que identificamos, merecem destaque algumas delas: faltam horas de trabalho para que o professor se dedique à pesquisa; inexistem espaços para o trabalho conjunto de docentes; faltam, recursos de informática, material bibliográfico atualizado e recursos financeiros para custear os gastos com as pesquisas e falta, sobretudo, predisposição dos planejadores das políticas públicas para a execução de projetos que almejem a formação do professor-pesquisador.

Quanto às estratégias de formação contínua, constatamos que os mestres tentam adquirir a formação em nível de doutoramento, o que os habilitariam a se tornarem professores-pesquisadores. Entretanto, tais esforços, em geral, são iniciativas individuais, investimento pessoal pouco valorizado pelas instituições educativas, em especial, no que concerne à educação básica. A participação em grupos de estudos e de pesquisas, além da formação de bases de pesquisa por intermédio da criação e / ou inserção em núcleos de pesquisa são ações que poderiam viabilizar o desenvolvimento do ideal discutido. Porém, até mesmo as instituições educativas que possuem essa modalidade de organização padecem de dificuldades no momento de seus docentes participarem efetivamente de estudos e pesquisas executadas nesse espaço, uma vez que a carga horária de ensino é elevada. Aliás, registramos o fato de que, mesmo os professores doutores das universidades enfrentam entraves no sentido de levarem adiante seus núcleos de pesquisa pela excessiva sobrecarga de trabalho.

Outro importante destaque que podemos traçar sobre as estratégias de formação continuada é a observação de que a participação de professores em eventos científicos, que socializam resultados de pesquisas, quase sempre, consiste em investimento do próprio professor.

A política institucional, muitas vezes, somente financia a participação em eventos dos professores que já fazem pesquisa e publicam, impossibilitando, financeiramente, os demais docentes de usufruírem dessa prática de formação, a não ser que eles custeiem sua participação. Observamos, também, que quando o professor faz esse investimento, costuma direcionar esforços para a qualificação, deixando de lado a oportunidade de divulgação de suas próprias produções de conhecimentos pedagógicos.

Há, ainda, outro ponto a ser considerado: é o próprio sentido e significado de pesquisa internalizado pelos professores. Geralmente, os sentidos e significados atribuídos à pesquisa se restringem a impressões intuitivas (pesquisar é ter curiosidade); ou a definições amplas (pesquisar é construir novos conhecimentos); ou a definições restritas (pesquisar é partir de um método rigoroso). A falta de compreensão sobre o que é uma pesquisa associada à ausência de formação específica para sua execução são elementos que dificultam a inserção das investigações dos professores no acervo da produção de conhecimentos educacionais.

Mais um elemento de extrema importância é de ordem histórica. A pesquisa penetrou na universidade como atividade eminentemente individual. Conseqüentemente, contribuiu para a disseminação da cultura de pesquisa restrita a uma elite de docentes universitários. É a partir da década de 50 que os docentes-pesquisadores começam a enfrentar o desafio de organizar pesquisas em grupo. Estamos nos referindo à pesquisa-ação, pesquisa participante e / ou pesquisa participativa que rompem com essa elitização. Como adendo, acrescentamos que essas modalidades de pesquisa, embora tenham aproximações teóricas e práticas, possuem conceitos e quadros metodológicos específicos para cada abordagem, que não comporta discutir neste texto.

Prosseguindo, afirmamos que as motivações para agregação de interesses investigativos que ultrapassassem o ideal de produzir ciência pura provêm da vontade em incrementar processos investigativos de intervenção e ações formativas que, ao se coadunarem ao método de pesquisa, pudessem dar conta de mudar ou transformar os contextos sociais e educacionais. No contexto de motivações, também surge a pesquisa colaborativa como alternativa aos modelos clássicos de fazer pesquisa na educação.

Frente às dificuldades expostas, compreendemos que elas podem mobilizar. Porém, partimos do princípio de que “se você não pode mudar o que deve ser visivelmente modificado, mude o que puder”.

Com base nessa possibilidade, apresentamos ações reais para transgredir a cultura docente do professor ensinante, produzindo condições para a melhoria da prática de professores pesquisadores. É necessário propor uma discussão sobre colaboração e execução de pesquisas que se voltem para a produção de conhecimentos capazes de articular ensino e pesquisa e favorecer a expansão da qualidade dos processos de ensino escolares.

3 QUANDO SABEMOS QUAL O CAMINHO QUE QUEREMOS CAMINHAR

Focar nas perguntas formuladas ao longo do texto supõe investirmos em processo formativo intencionalmente planejado e direcionado para promover articulação entre ensino *versus* pesquisa. Aspecto que se consolida com base em ações intencionais que motivem professores a desenvolver pesquisas, submetê-las à crítica, divulgando-as e utilizando os resultados obtidos para aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem, seja no âmbito da universidade, seja no âmbito das escolas. Em outras palavras, significa transformar o professor em pesquisador de sua prática. O ideal exposto não é possível de se concretizar por meio de ações isoladas de professores. Ao contrário, é necessário investir em processo que forme o professor-pesquisador, desenvolva técnicas, recursos e estratégias formativas e de pesquisa, dando condições para que possa fazer pesquisa com a colaboração de outros pesquisadores e, ao mesmo tempo, possa articular a pesquisa ao ensino presente nos contextos formativos.

Desenvolver condições para que os pesquisadores iniciantes aprendam com os pesquisadores mais experientes requer associar a compreensão do significado de pesquisa ao de colaboração. Nessa direção, Cardozo e May e Gesser (2003) afirmam que a superação da cultura docente clássica já se consolida em ações colegiadas, em participações colegiadas de planejamento de processos de ensino e pesquisa e de análise compartilhada das práticas pedagógicas que aproximam o mundo da escola ao da universidade. Os autores ressaltam que, ao contrário da lógica liberal e reprodutivista de ensinar, que sugere ação docente solitária e individualista, a participação colegiada e a análise coletiva das práticas docentes representam chances concretas de romper com a lógica de ações de ensino desarticuladas das práticas de pesquisa. Cremos que esse agir representa também possibilidade de aproximar as escolas das comunidades acadêmicas por intermédio de práticas de colaboração entre professores e pesquisadores.

Na visão de Gómez Pérez (2001, p. 172), uma das características mais relevantes que define, na atualidade, a cultura docente é a prática da colaboração, uma vez que é necessidade atual a superação da “[...] configuração individualista ou balcanizada da estrutura de relações de trabalho dos docentes, próprias da escola clássica”. Dessa forma, a colaboração surge e se desenvolve como propósito decidido da própria comunidade escolar que se juntam para superar as tradições provenientes da cultura docente clássica, rompendo com o isolacionismo dos professores.

Acreditamos que a colaboração é fundamento para uma parceria sólida e produtiva essenciais para a realização de projeto de formação contínua em que a integração entre ensino e pesquisa se torne possível. Para esclarecer o entendimento do que significa colaborar com a formação contínua e contribuir para articular ensino e pesquisa, tecemos mais detalhes com relação a esse aspecto.

A produção de nosso entendimento sobre as questões mencionadas foi realizada com o auxílio da teoria de Vigotski (2001). O autor cita a colaboração como ação catalisadora do desenvolvimento humano e enfatiza a importância que o conhecimento socialmente compartilhado tem para a aprendizagem e para o progresso humano. As interações colaborativas podem concorrer para a produção de conhecimentos compartilhados e desenvolvimento da intersubjetividade e intrassubjetividade dos indivíduos. Se ao cooperar, é possível criar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores compartilhados, falar de articulação entre pesquisa e ensino é falar, essencialmente, de entendimentos compartilhados, o que implica aprender a colaborar quando se pesquisa e se ensina, quando se ensina e se pesquisa.

Sob esta perspectiva, defendemos que a cultura docente demanda coparticipação, seja na esfera da pesquisa, seja na esfera do ensino, seja nas esferas articuladas do ensino e da pesquisa. Isso necessita de ação coletiva e conjunta, coesão, disciplina e empenho por parte dos professores e dos pesquisadores que almejam superar os conflitos que relatamos anteriormente, isto é, a possibilidade de integrar ensino e pesquisa no desenvolvimento da atividade docente e de transformar o professor em pesquisador de sua prática, quando isso é o que ele deseja. Trabalhar com foco na colaboração permite ampliar as possibilidades de tornar os professores com mais poder (*empowerment*) para agir no sentido de transformar contexto clássico de isolamento do agir acadêmico, principalmente quando se trata de pesquisa e ensinar. Este é o argumento pontuado por teóricos, a exemplo de Ibiapina e Ferreira (2003, 2005, 2006, 2011a, 2011b); John-Steiner (2000); Liberali (2008, 2009); Magalhães (2009); Martínez (2009); e Tacca (2009).

No desenvolvimento da cultura docente que tem o foco na articulação entre pesquisa e ensino, a colaboração entre professores, professores e alunos, e entre professores e pesquisadores se volta também para a atitude de reflexão crítica perante as atividades. O processo reflexivo crítico implica considerar não apenas as práticas adotadas pelos professores, isto é, o seu saber-fazer, mas também a história que contribui para torná-lo professor. O que envolve compreender, para poder romper com elas, as práticas como produtos da historicidade dos indivíduos e dos contextos, e investir em aprendizagens pessoais e profissionais que produzam condições para a superação dos conflitos próprios do trabalho docente, o que ocorre coadunando a esse processo ações colaborativas, reflexivas, críticas e criativas.

Considerando o exposto, apontamos como uma dessas possibilidades a aceitação e inserção de práticas colaborativas de formação docente. Consideramos que contribuem para aproximar o mundo acadêmico do mundo escolar, gerando condições para que o trabalho do professor se produza como atividade crítica e criativa. Essa cultura, portanto, está bem distante da cultura acadêmica que enfatiza a posse individual do conhecimento. Em linha oposta, a proposição é de desenvolvimento de práticas de formação em que possam ocorrer a negociação de sentidos e o compartilhamento de significados, o que requer assegurar condições para a reflexão crítica e ações formativas criativas que permitam a expansão do trabalho de professores e de formadores de professores.

Quanto mais reflexiva, crítica e colaborativa forem as práticas formativas, mais facilmente é possível romper com a cultura acadêmica do isolamento e com as práticas não profissionais de ensinar e pesquisar, probabilidade que ações reflexivas e colaborativas produzem. Transformar a prática de ensinar e pesquisar não é algo fácil. É sempre conflituoso. É desafio que exige a ampliação de conceitos, posturas, atitudes, ações e operações. Por essa razão, os processos de transformação pressupõem aprendizagens, que conduzam ao desenvolvimento mútuo e envolvam tanto a produção de práticas que não implicam grandes riscos quanto daquelas que demandam grandes riscos, mas comportam chances significativas de expansão de conceitos, valores e atitudes, em nível pessoal e profissional. Isso envolve o risco e a chance de também transformar as escolas em ambientes formativos críticos e criativos. Asseguramos que, quando se sabe qual o caminho que se quer caminhar, o que antes poderia parecer idealismo, transforma-se em realidade. Tal realidade carrega a chance de transgredir regras e contingências da cultura acadêmica.

Aliás, a bem da verdade, esta afirmação resulta da experiência que vivenciamos nos processos formativos do Grupo FORMAR do Programa de Pós-Graduação em Educação / UFPI, no qual desenvolvemos a atividade de articular pesquisa e ensino. Para finalizar, lançamos o desafio que, ao mesmo tempo, se constitui em desejo. O desejo de que muitos outros professores também partilhem conjuntamente da necessidade de romper com a cultura do isolamento e de criar a cultura da colaboração, da reflexão crítica e da criatividade em sua atuação como docentes. Reconhecemos que essa atividade é complexa e conflituosa. No entanto, é possível quando se produz sentidos e significados que rompam rotinas e desestremem formações cognitivas, afetivas e emocionais consolidadas no que se refere ao ensino e à pesquisa.

Essa ruptura envolve aprendizagens pessoais e profissionais contínuas e alteração dos quadros teóricos e das práticas cristalizadas e rotineiras. Reiteramos: é processo conflituoso e complexo. Entretanto o trabalho que desenvolvemos como docente vem demonstrando que é possível. É claro que não estamos fazendo apologia de que é possível transformar pessoas e contextos de forma espontânea e com a rapidez que gostaríamos de ter. Ao contrário, reconhecemos que a transformação exige tempo, ousadia, coragem, vontade e desejo, além de envolver a superação de muitas contradições e conflitos. No entanto, com base nos resultados das pesquisas colaborativas que realizamos e orientamos, afirmamos com responsabilidade e responsabilização que é possível agir colaborativamente em situações de formação de professores transformando-os em pesquisadores de sua prática.

Recomendamos como reflexão final que o olhar para e das políticas públicas de formação de professores considerem as reflexões feitas ao longo deste texto, para que seja possível implantar projetos formativos colaborativos, críticos e criativos, capazes de atender às demandas reais dos professores em articular ensino e pesquisa na profissionalidade docente. Isso permitirá criar e assegurar condições para que a possibilidade de transformação das condições materiais expostas no decorrer do texto possam se modificar e as contradições possam ser usadas como fonte de desenvolvimento dos docentes.

Esperamos que nossa posição ora expressa contribua para que gestores e professores enfrentem as dificuldades postas. Não gostaríamos (e aqui nos referimos ao nosso grupo de pesquisa) que esse desafio seja enfrentado solitariamente. Restam, então, a vontade e o desejo tanto de contribuir para que ações formativas significativas possam ser realizadas no âmbito da educação desenvolvida pelo PARFOR quanto o compromisso em

garantir disponibilidade, para que a formação de professores no âmbito da UFPI possa se efetivar por meio de ações que repercutam na qualidade do ensino e da pesquisa educacional piauiense.

Por fim, recorremos a uma parte da história de “Alice no país das maravilhas”. Trata-se do diálogo entre ela e o gato, transcrito como epígrafe. Para onde leva esse caminho? Depende muito de onde você quer ir... Se você não sabe aonde quer ir... Então o caminho não importa.

Chamamos, também, as vozes de Maturama e Varela (2001, p. 262), para expressar nossa própria voz:

Pois bem, se o leitor seguiu com seriedade o que foi dito nestas páginas, se verá obrigado a ver todas as suas ações e o mundo por elas gerado – saborear, preferir, rejeitar ou conversar – como um produto dos mecanismos que descrevemos. Caso tenhamos conseguido seduzir o leitor para que ele veja a si próprio como tendo a mesma natureza desses fenômenos, este livro cumpriu o seu primeiro objetivo.

Caso tenhamos conseguido seduzir os ouvintes no sentido de motivá-los a realizar pesquisas acadêmicas e produzir conhecimentos que se articulem ao ensino que desenvolvem, cumprimos nosso objetivo.

Referências

BARRETO, M. O. Profissionalização continuada de professores de pós-graduação *stricto sensu* como meio para a aprendizagem de uma práxis pedagógica criativa. In: MARTÍNEZ, A. M.; TACCA, M. C. V. R. (Org.). **A complexidade da aprendizagem**: destaque ao ensino superior. Campinas: Alínea, 2009. p. 193-211.

BOTOMÉ, S. P. **Pesquisa alienada e ensino alienante**: o equívoco da extensão universitária. Petrópolis: Vozes, 1996.

CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoría crítica de la enseñanza**: la investigación acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez Roca, 1988.

CARDOZO, E. Q.; MAY, M. E.; GESSER, V. **Docência na educação superior**: a autopoiesis, a autorregulação e a participação colegiada como elementos para a formação de novos papéis profissionais. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2003. p. 881-888.

Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica / Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 1, n. 1, p. 25-43, jul. / dez. 2013.

CASTANHO, M. E. L. M. C. Professores e Inovações. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. L. M. **O que há de novo na educação superior**: do projeto pedagógico à prática transformadora. Campinas: Papyrus, 2000. p. 75-92.

_____. Sobre professores marcantes. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. L. M. **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas: Papyrus, 2001. p. 153-163.

CHIZZOTTI, A. Metodologia do ensino superior: o ensino com pesquisa. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. L. M. **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas: Papyrus, 2001. p. 103-124.

DEMO, P. **Desafios modernos da educação**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

ELLIOT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, C. M.; DARIO, F.; PEREIRA, E. (Org.) **Cartografia do trabalho docente**. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p.137-152.

FÁVERO, M. L. A. **Universidade do Brasil**: guia dos dispositivos legais. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, INEP, 2001. 2 v.

GÓMEZ PÉREZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

IBIAPINA, I. M. L. M. Competência e trabalho docente: o que dizer e fazer? In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA ANPED, 2008b, Brasília, DF. **Anais...** Brasília, DF: UCDB, 2008b. p. 847-863.

_____. A construção da identidade profissional de professores universitários In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DA AFIRSE. COLÓQUIO NACIONAL DA AFIRSE SECÇÃO BRASILEIRA, 13., 2005, Manaus. **Anais...** Manaus: UFAM, 2005.

_____. **Docência universitária conceitos internalizados e competências construídas pelos professores do campus de Parnaíba**. Teresina, 2002. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2002.

_____. **Docência universitária**: um romance construído na reflexão dialógica. Natal, 2004. 393 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2004.

Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica / Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 1, n. 1, p. 25-43, jul. / dez. 2013.

_____. (Org.). **Formação de professores: texto & contexto**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. **Pesquisa colaborativa**. Brasília, DF: Liber Livros. 2008a.

_____. Pesquisar e formar colaborativamente: desafios e perspectivas. In: BALDI, E. M. B.; FERREIRA, M. S.; PAIVA, M. (Org.) **Epistemologia das ciências da educação**. Natal: EDUFRN, 2009. p. 209 - 226.

_____. Práticas pedagógicas e colaboração: como agir no processo ensino-aprendizagem? In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2010. p.1-12.

_____. Professor: trajetória e perspectivas. In: FROTA, P. R. de O. (Org.). **Do cotidiano à formação de professores**. Teresina: EDUFPI, 2003. p. 43-58.

_____. (Re) elaborando o conceito de docência. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de.; CARVALHO, M. A. (Org.). **Formação de professores: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 55-74.

IBIAPINA, I. M. L. M.; FERREIRA, M. S. História de professores universitários: reflexão e diálogo. **Políticas Educacionais e Práticas Educativas**, Natal, v. 2, p. 221-250, nov. 2011a.

_____. A pesquisa colaborativa como espaço formativo. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (Org.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2011b. p. 119-140.

_____. Pesquisa colaborativa na perspectiva sócio-histórica. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, n. 12, p.26 - 38, 2005.

_____. Reelaboration du concept d'évaluation en education et ses implications pour le processus de développement professionnel. In: COLÓQUIO ADMEE-EUROPA, 17., 2006, Lisboa. **L' evaluation des competences. entre reconnaissance et validation des acquis de l' experience**. Lisboa: ADMEE, 2006. p.791-799.

_____. Reflexão crítica: Uma ferramenta para a formação docente. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, n. 9, p. 73-80, jan. / dez. 2003.

JOHN-STEINER, V. **Creative collaboration**. New York: Oxford Press, 2000.

Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica / Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 1, n. 1, p. 25-43, jul. / dez. 2013.

LIBERALI, F. C. A cadeia criativa no processo de tornar-se totalidade. **Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, v. 2, p. 1-25, 2009.

_____. **Formação crítica de educadores**: questões fundamentais. Taubaté: Cabral, 2008. 112 p.

MAGALHÃES, M. C. C. O método para Vygotsky: a zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: SCHETTINI, R. H. *et al.* (Org.). **Vygotsky**: uma (re) visita no século XXI. São Paulo: Andross, 2009. p. 53-78.

MARTÍNEZ, A. M. Processos de aprendizagem na pós-graduação: um estudo exploratório. In: MARTÍNEZ, A. M.; TACCA, M. C. V. R. (Org.). **A complexidade da aprendizagem**: destaque ao ensino superior. Campinas: Alínea, 2009. p. 213-261.

MATURAMA, H. R.; VARELA, F. J. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. 2. ed. São Paulo: Plas Athena, 2001.

MORIN, E. **O método V**: a humanidade da humanidade. Porto Alegre: Sulina, 2002.

NÓVOA, A. **Espaços de educação, tempos de formação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

SCHON, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo *design* para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SCHWARTZMAN, S. Universidade e pesquisa científica: um casamento indissolúvel? In: SCHWARTZMAN, S.; CASTRO, C. de M. (Org.). **Pesquisa universitária em questão**. Campinas: UNICAMP, Ícone, 1986. p. 11-20.

STHENHOUSE, L. **La investigación como base de la enseñanza**. Madrid: Morata, 1985.

TACCA, M. C. V. R. O professor investigador: criando possibilidades para novas concepções e práticas sobre ensinar e aprender. In: MARTÍNEZ, A. M.; TACCA, M. C. V. R. (Org.). **A complexidade da aprendizagem**: destaque ao ensino superior. Campinas: Alínea, 2009. p. 53-96.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica / Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 1, n. 1, p. 25-43, jul. / dez. 2013.

WANDERLEY, L. E. W. **A prática docente na universidade**. São Paulo: EPU, 1992.

ZEICHENER, M. K. A pesquisa-ação e a formação docente voltada para a justiça social: um estudo de caso dos Estados Unidos. In: PEREIRA, D. J. E; ZEICHNER, M. K. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 67-94.

Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica / Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 1, n. 1, p. 25-43, jul. / dez. 2013.

**PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO
BÁSICA NO CONTEXTO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ:
TRAJETÓRIA, DESAFIOS E PERSPECTIVAS¹**

**NATIONAL PLAN FOR TRAINING OF TEACHERS OF BASIC EDUCATION / FEDERAL
UNIVERSITY OF PIAUÍ: TRAJECTORY, CHALLENGES AND PROSPECTS**

Maria da Glória Duarte Ferro

Minicurrículo

Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia; Especialização em Pedagogia Escolar; Mestrado em Educação, Universidade Federal do Piauí. Atualmente, é professora do Departamento de Fundamentos da Educação do Centro de Ciências da Educação da UFPI, membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicologia da Educação (NEPPED); Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial e Inclusiva (NEESPI) do Programa de Pós-Graduação em Educação. Exerce a função de Coordenadora Geral do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR / UFPI). Experiência na área de educação, com ênfase em Psicologia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, desenvolvimento e aprendizagem; dificuldades de aprendizagem / fracasso escolar; psicolinguística; alfabetização; linguagem; leitura e escrita; parâmetros curriculares nacionais; ensino fundamental; e supervisão escolar.

e-mail: gloria-ferro@hotmail.com

RESUMO

Apresentam-se aspectos gerais e contextuais da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, contextualizando o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) no tocante aos cursos de formação inicial. Propõe-se a recuperar o histórico das ações desenvolvidas para a implantação do PARFOR, utilizando-se dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), documentos oficiais disponibilizados no sítio do Ministério da Educação (MEC) e legislação vigente. Destacam-se alguns resultados e desafios presentes na execução do Programa, contextualizando o PARFOR no âmbito da Universidade Federal do Piauí (UFPI), enfatizando-se a necessidade de promover análise mais detalhada da implementação do Plano, observando a conjuntura local e global.

Palavras-chave: Política educacional. Formação de professores. Educação Básica. Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. PARFOR.

Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica / Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 1, n. 1, p. 44-79, jul. / dez. 2013.

¹ Dados e informações sistematizadas resultam do compartilhamento em três importantes eventos: (1) VI Colóquio Nacional da Associação Francófona Internacional de Pesquisa Científica em Educação (Afirse), 7 a 10 nov. 2011, Universidade Federal do Piauí, Teresina – PI; (2) II Encontro Nacional do PARFOR, 5 a 7 jun. 2013, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Brasília – DF; (3) I Encontro Norte Nordeste PARFOR, 5 a 6 dez. 2013, Universidade Federal do Piauí, Teresina – PI.

ABSTRACT

We present background and contextual aspects of the National Policy of Education of Teachers of Elementary and Middle School (Basic Education), contextualizing the National Training Plan for Teachers of Basic Education (PARFOR) regarding first graduation courses. We aim at recovering the history of actions developed for deploying PARFOR, using data from the National Institute for Educational Studies Anísio Teixeira (INEP), official documents available on the website of the Ministry of Education (MEC) and the current legislation. We highlight some results and challenges in implementing the Program, contextualizing PARFOR at UFPI (Federal University of Piauí), emphasizing the need for more detailed analysis of the implementation of the Plan, observing the local and global conjuncture.

Keywords: Educational policy. Teachers education. Basic education. National Plan for Training of Teachers of Basic Education. PARFOR.

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, a formação de professores da educação básica tem se constituído objeto de inúmeras reflexões, sobretudo, a partir da década de 80, com a reabertura democrática do país, reflexo de pressões dos movimentos sociais ligados à educação. Porém, é a partir dos anos 90 que a discussão ganha tal dimensão que conduz à realização de reformas educacionais, culminando com a criação de leis, decretos e regulamentações que sustentam e apoiam a formação inicial e continuada de professores no cenário nacional.

O ano de 1996 consagra a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394 / 96), cujo Art. 62 (posteriormente modificado pela Lei n. 12.056, de 13 de outubro de 2009) diz: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...]”. Admite, assim, a formação mínima de nível médio, na modalidade Normal, para o exercício do magistério na educação infantil e no primeiro segmento do ensino fundamental. À época, a LDB estipula um prazo de 10 anos (prazo findo em 2006) para o cumprimento dessa meta, conforme Parágrafo 4º do Art. 87: “[...] Até o fim da década da educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”.

Em face da nova legislação, o investimento em política de formação de professores passa a priorizar o acesso a níveis superiores e programas de aperfeiçoamento, de modo que, ao final da década de 90, diferentes programas de formação inicial e continuada são instalados nas instituições de ensino superior (IES), públicas e privadas, tanto na modalidade presencial quanto a distância.

Diante do exposto, este artigo apresenta aspectos gerais e contextuais da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, situando, em especial, a implantação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica no contexto da Universidade Federal do Piauí (PARFOR / UFPI). Organizado em duas seções, a primeira delas traça breve resgate histórico das ações desenvolvidas para a implementação da política de formação docente. Enfatiza desdobramentos e resultados, tendo como principais fontes de dados a legislação pertinente e documentos oficiais de âmbito nacional, a exemplo das informações disponibilizadas na Plataforma Paulo Freire, sistema (ambiente virtual) criado pelo Ministério da Educação (MEC). O intuito é realizar a gestão dos cursos de formação inicial e continuada, na modalidade presencial e a distância, ofertados pela referida Política Nacional. Lança mão, ainda, de dados disponibilizados pelas IES envolvidas no PARFOR.

A segunda seção do artigo, por sua vez, contextualiza o PARFOR / UFPI, evidenciando avanços alcançados e desafios enfrentados para sua implementação, decorrentes tanto do contexto local quanto da conjuntura nacional. Para tanto, além de pesquisa documental, recorre-se a dados da própria UFPI, compartilhando a experiência vivenciada à frente da Coordenação Geral do Programa desde o ano de 2010 até o momento atual.

Por conseguinte, o estudo visa contribuir com a reflexão sobre a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com ênfase para a realidade do PARFOR na esfera da UFPI, problematizando limitações e contradições que respondem pela qualidade da formação oferecida pela IES.

2 POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: ASPECTOS GERAIS E CONTEXTUAIS

Como visto, em território brasileiro, a formação de professores é tema de intensos debates, em especial, a partir da aprovação da Lei n. 9.394/96, favorecendo o incremento de políticas públicas educacionais voltadas à formação docente, no caso da educação básica. Isto porque, no bojo das reformas educacionais, os especialistas têm associado a melhoria da qualidade da educação básica à formação docente e apontam a defasagem de escolaridade no magistério como um dos sérios problemas da educação brasileira, posto que afeta diretamente os resultados dos indicadores que medem a qualidade do ensino.

Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica / Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 1, n. 1, p. 44-79, jul. / dez. 2013.

Dados estatísticos revelam que quanto maior o percentual de docentes com formação inadequada, menor é a nota do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Exemplificando: aos Estados que apresentam os menores percentuais de professores com graduação, como Bahia, Maranhão e Pará correspondem às médias mais baixas do IDEB para ensino médio (entre 3 e 3,3). Em contraposição, Mato Grosso do Sul, São Paulo e Paraná, que sustentam os maiores índices de mestres com ensino superior, estão posicionados no topo da tabela do IDEB, com notas entre 3,8 e 4,2.

Diante do contexto ora relatado, e após 13 anos seguintes à Lei n. 9.394 / 96, o MEC institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica em cumprimento ao Decreto n. 6.755 / 09, cujo Art. 3º especifica como objetivo geral promover melhor qualidade da educação (BRASIL, 2009b). Na realidade, a política começa a ser delineada ainda no Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Trata-se de dispositivo que prescreve a implantação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com municípios, Estados e Distrito Federal (DF), além do envolvimento das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pelo avanço da qualidade da educação básica.

O citado Decreto n. 6.094 / 07 disciplina a adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que dá origem ao Termo de Cooperação entre o MEC e as redes públicas de educação básica dos municípios, Estados e do Distrito Federal, prevendo apoio de assistência técnica ou financeira aos que a ele aderem. No momento, define os eixos de ação: I – gestão educacional; II – formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar; III – práticas pedagógicas e avaliação; IV – infraestrutura física e recursos pedagógicos. De acordo com esse Decreto, municípios, Estados e Distrito Federal com aderência ao Plano de Desenvolvimento da Educação, devem elaborar diagnóstico minucioso da realidade, com o adendo de que o PDE dá início às suas ações tomando como referência quatro decretos e um Projeto de Lei (PL) do Governo Federal sobre o piso salarial nacional dos professores. Dentre os três decretos, o de n. 6.094, ano 2007. A partir da adesão, municípios, Estados e Distrito Federal podem / devem desenvolver um conjunto coerente de ações que resultem no Plano de Ações Articuladas, contendo diagnósticos dos sistemas locais e as demandas por formação de professores.

De fato, o PAR consiste em conjunto articulado de ações, apoiado tecnicamente e / ou financeiramente pelo MEC, com vistas ao cumprimento das metas e à observância de suas diretrizes. Tomando como fundamento as demandas apontadas pelos municípios, Estados e Distrito Federal por meio de seus respectivos PAR, é que surge a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar planos estratégicos da formação inicial e continuada, com base em arranjos educacionais acordados nos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente. Nesse ínterim, para auxiliar na elaboração dos programas, o MEC cria o Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC), que abriga em seu *site* o Módulo PAR Plano de Metas.

E é no campo da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica que, em 28 de maio de 2009, o PARFOR é instituído como ação emergencial. É então implementado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com a finalidade de atender às disposições da referida Política Nacional. O caráter emergencial do PARFOR justifica-se por conta da demanda de profissionais da educação básica que atuam em escolas brasileiras sem a formação mínima exigida na Lei n. 9394 / 96. É, então, estruturado em regime de colaboração entre União, municípios, Estados, Distrito Federal e instituições de educação superior com o intuito de articular a oferta de cursos de formação inicial e continuada, na modalidade presencial e a distância. Em se tratando dos Estados, sua participação se viabiliza graças aos Acordos de Cooperação Técnica (ACT) firmados entre CAPES e secretarias estaduais de educação ou órgãos equivalentes, tal como se dá quando da participação das IES.

De acordo com relatórios da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB), até o momento, estão firmados ACT com 26 Estados e com o DF, o que corresponde à adesão ao Programa de 142 IES de diferentes esferas administrativas, embora nem todos tenham concretizado a oferta de cursos nos primeiros anos. Ressalta-se, assim, que o PARFOR é responsabilidade da DEB e da Diretoria de Educação a Distância (DED), responsável pela oferta de cursos de formação inicial e continuada na modalidade a distância. À DEB cabe gestão, organização, fomento e acompanhamento da execução de cursos e programas de formação inicial, na modalidade presencial, especificados no inciso III do Art. 11 do Decreto n. 6.755 / 2009.

Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica / Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 1, n. 1, p. 44-79, jul. / dez. 2013.

Como decorrência, os princípios pedagógicos dos cursos do PARFOR estão alicerçados nos mesmos princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, explicitados no Art. 2º do Decreto n. 6.755 / 2009, e partem do pressuposto de que as crianças e jovens têm direito de aprender, direito extensivo a seus professores. Nessa perspectiva, “[...] a educação deve estabelecer-se em bases científicas e técnicas sólidas e em um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva” (BRASIL, 2012, p. 23).

De acordo com os documentos oficiais, a articulação entre teoria e prática na formação docente; a garantia do domínio de conhecimentos científicos e didáticos; a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; e o reconhecimento da escola como espaço essencial à formação inicial dos profissionais do magistério são parâmetros que orientam as IES no desenho do processo contemporâneo de ensino-aprendizagem. Aos princípios e aos objetivos da citada Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, incluem-se os objetivos específicos do PARFOR, a saber:

1. Promover o acesso dos professores em exercício na rede pública de educação básica à formação superior exigida pela LDB.
2. Consolidar os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, nos termos do Decreto 6.755 / 2009, como instância de debate, organização e acompanhamento da formação docente.
3. Fomentar a articulação entre educação básica e educação superior, inclusive entre a pós-graduação, as IES e a escola básica.
4. Despertar o interesse dos docentes formadores para a realização de estudos e pesquisas sobre formação docente, utilizando as vivências e as trocas de experiência e saberes advindos do estreito contato desses formadores com docentes em pleno exercício.

Os cursos presenciais do PARFOR são destinados exclusivamente aos professores em exercício na rede pública de educação básica: (a) sem formação superior; (b) com atuação em área distinta de sua formação inicial; (c) com graduação, mas sem licenciatura.

Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica / Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 1, n. 1, p. 44-79, jul. / dez. 2013.

A estratégia é estimular: (a) criação de turmas especiais em cursos de licenciatura ofertados pelas IES; (b) adoção de cursos de programas de 2ª Licenciatura nos termos da Resolução do Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno (CNE / CP) n. 1 / 2009; (c) programas especiais de formação pedagógica, Resolução CNE / CP n. 2 / 1997. Como visto, quanto à participação, podem gerir o PARFOR os Estados com ACT / CAPES e as IES credenciadas pelo MEC com adesão formalizada. Ou seja, com ACT junto ao Estado em que estão sediadas, além de apresentarem Índice Geral de Cursos (IGC) com conceito de curso (CC) igual ou superior a três, no caso de já avaliados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Dizendo de outra forma, a oferta de turmas especiais é realizada em cursos de licenciatura credenciados no Sistema de Regulação do Ensino Superior / e-MEC e devidamente avaliados. Quando se tratar de IES do sistema estadual e municipal, cujo curso não está cadastrado no e-MEC, a inserção é possível mediante documento de autorização do curso por órgão estadual credenciado para tal fim.

Reitera-se que as turmas especiais do PARFOR são compostas exclusivamente por alunos em exercício da docência em rede pública, na área ou disciplina em que atuam e para a qual não têm formação superior ou licenciatura. A inclusão do educador nos cursos de formação está condicionada à permissão formal das respectivas secretarias de educação ou órgãos equivalentes, por meio do processo de validação da pré-inscrição, quando o gestor municipal atesta o vínculo do candidato com a rede pública de educação básica.

De acordo com dados oficiais, desde sua instituição, em 2009, até dezembro de 2012, o PARFOR implantou 1.920 turmas especiais em 92 instituições distribuídas nas cinco regiões brasileiras. Desse total, em 2012, há registro de 1.904 turmas ativas, sediadas em 397 municípios de 21 Unidades da Federação, incluindo o Distrito Federal, a saber: Amazonas (AM); Amapá (AP); Bahia (BA); Ceará (CE); DF; Espírito Santo (ES); Maranhão (MA); Mato Grosso do Sul (MS); Mato Grosso (MT); Pará (PA); Paraíba (PB); Paraná (PR); Pernambuco (PE); Piauí (PI); Rio de Janeiro (RJ); Rio Grande do Norte (RN); Rio Grande do Sul (RS); Roraima (RR); Santa Catarina (SC); São Paulo (SP); Tocantins (TO).

Os dados apresentados em fontes teóricas (Brasil, 2009c, 2012, 2013) mostram alterações no IDEB e sinalizam a influência da formação que vigora no âmbito do PARFOR, haja vista que é ele um Programa destinado a professores em serviço:

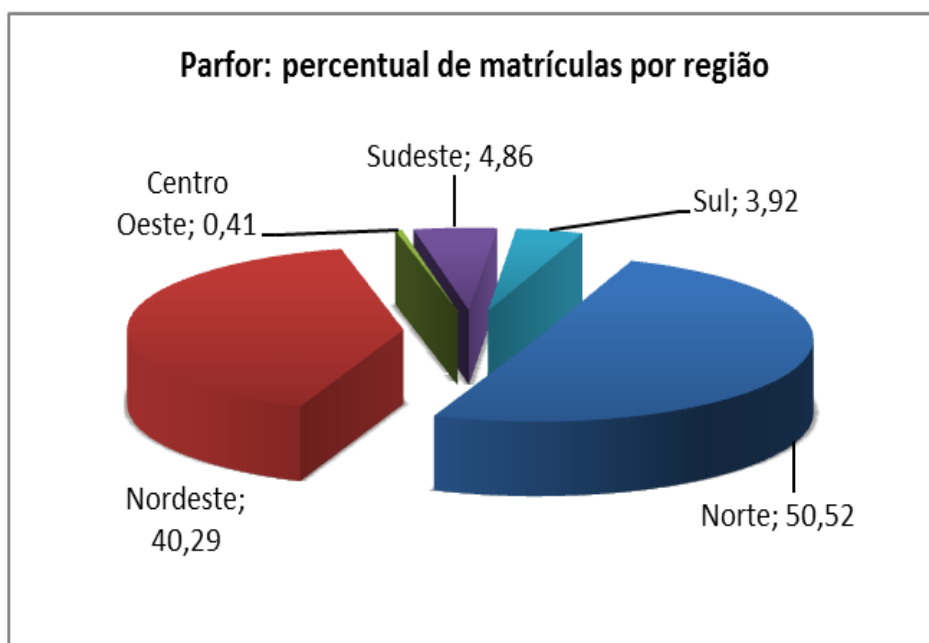
[...] Assim o momento da formação docente acontece de forma concomitante com o exercício profissional. Isso contribui para fortalecer a interação entre escola básica e as IES e facilita a troca mais célere de conhecimento e experiências educacionais. Desse modo, na medida em que o PARFOR promove e amplia o acesso dos docentes à formação num contexto facilitador do processo de ensino-aprendizagem e do conhecimento mediado pela relação direta entre teoria e prática, acredita-se que o Programa pode contribuir para elevar os índices de IDEB dos municípios integrantes do Programa (BRASIL, 2012).

O PARFOR na modalidade presencial apresenta evolução em seu processo de institucionalização e crescimento acentuado na demanda e efetivação de matrículas. Em 2009, o número de matriculados soma 4.273 professores, distribuídos em 140 turmas. Os dados extraídos da Plataforma Freire indicam, no interstício entre 2009 e 2012, um total de 62.198 docentes matriculados no Programa. Em se tratando do total, a região Norte (N) mantém o maior número de inscritos (48,54%), seguida do Nordeste (NE, 39,05%); Centro-Oeste (CO, 1,28%), Sudeste (SE, 4,01%) e Sul (S, 7,12%). Do número integral de alunos matriculados, 88,23% continuam cursando; 10,36% desistiram do curso; 0,31% trancaram matrícula; 0,20% faleceram e 1,08% concluíram seus cursos, observando-se, pois, que a taxa de evasão em confronto com os cursos convencionais das IES é relativamente baixo.

Considerando os dados relativos à matrícula nos cursos do PARFOR, um aspecto merece destaque por sua relevância para a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica: o N é a região com maior número de professores sem formação superior, e, conseqüentemente, a que detém total mais elevado de matrículas, com (50,52%), como o Gráfico 1 sintetiza. Como esperado, o NE vem a seguir, 40,29%. Aquém, estão SE (4,86%); S (3,92%); e Centro-Oeste (0,41%).

O Estado do Pará ocupa a primeira posição com a maior cifra de matriculados (18.352). Em ordem sequencial, os demais com totais consideráveis são BA (8.483); AM (6.195) e PI (5.925). Juntos, os Estados do PA, BA, PI, MA e AM respondem por 75,97% do número de matriculados no PARFOR. O Quadro 1 e o Gráfico 2 apresentam informações sobre a participação dos Estados no PARFOR.

Gráfico 1 – Distribuição regional das matrículas do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica por região, 2011



Fonte: INEP. Censo escolar: 2011

Na realidade, até o ano de 2012, as 54.876 matrículas efetivadas se distribuem em 1.904 turmas especiais: 84,61% localizadas no interior do país e 15,39% nas capitais. Os percentuais de localização das turmas (Gráfico 3) sinalizam para o potencial de redução das assimetrias regionais, como previsto pelo próprio Governo: “Ao acolher alunos em turmas especiais, as IES ampliam sua capilaridade e democratizam o acesso ao ensino superior, cumprindo o papel emergencial da política pública implantada” (BRASIL, 2012).

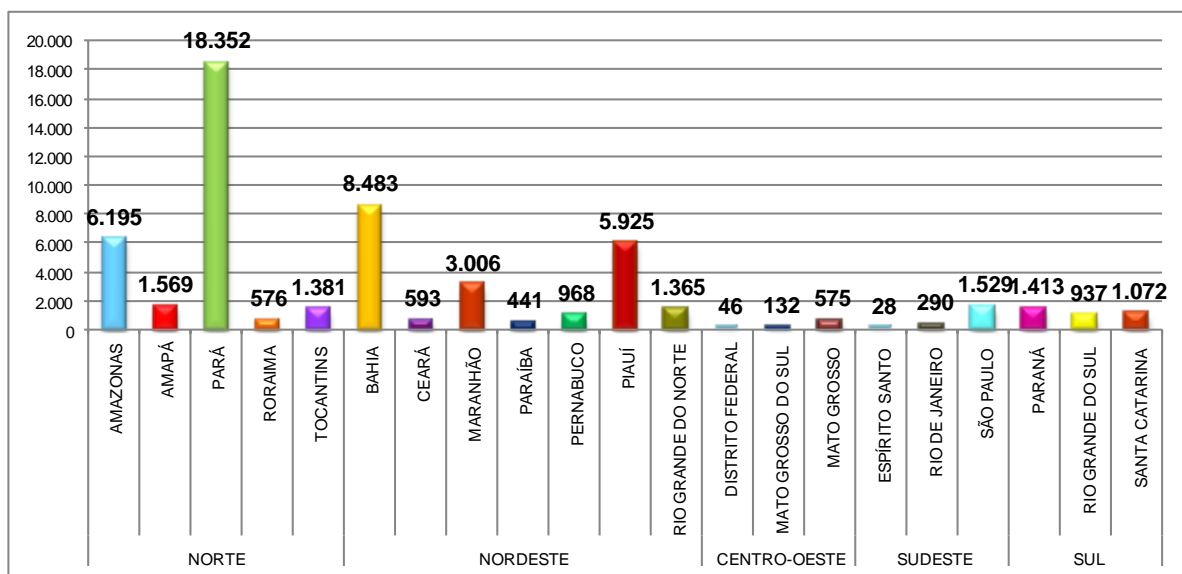
Quadro 1 – Alunos matriculados no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica por Unidade Federativa, 2009-2012

REGIÃO	ESTADO	MATRICULADOS/ CURSANDO	TURMAS
Norte	Amazonas (AM)	6.195	198
	Amapá (AP)	1.569	46
	Pará (PA)	18.352	571
	Roraima (RR)	576	17
	Tocantins (TO)	1.381	51
Nordeste	Bahia (BA)	8.483	299
	Ceará (CE)	593	27
	Maranhão (MA)	3.006	124
	Paraíba (PB)	441	11
	Pernambuco (PE)	968	32
	Piauí (PI)	5.925	201
	Rio Grande do Norte (RN)	1.365	52
Centro-Oeste	Distrito Federal (DF)	46	2
	Mato Grosso do Sul (MS)	132	5
	Mato Grosso (MT)	575	26
Sudeste	Espírito Santo (ES)	28	2
	Rio de Janeiro (RJ)	290	13
	São Paulo (SP)	1.529	66
Sul	Paraná (PR)	1.413	61
	Rio Grande do Sul (RS)	937	39
	Santa Catarina (SC)	1.072	61
TOTAL		54.876	1.904

Fonte: BRASIL (2012)

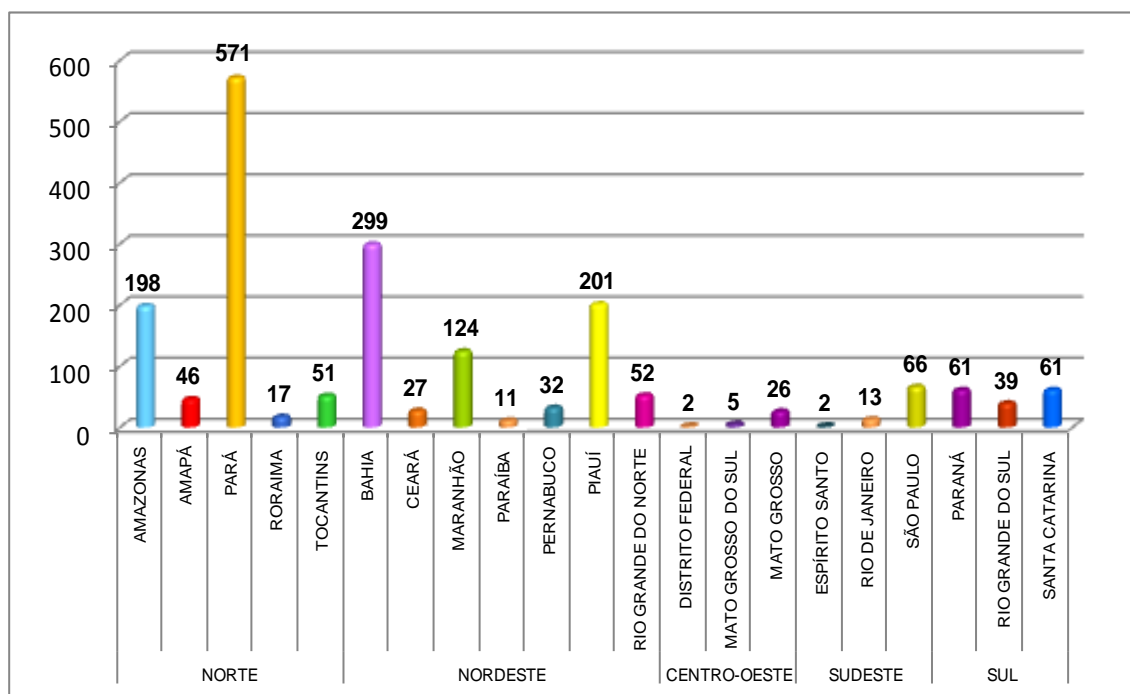
Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica / Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 1, n. 1, p. 44-79, jul. / dez. 2013.

Gráfico 2 – Alunos matriculados no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica por Unidade Federativa, 2009-2012



Fonte: BRASIL (2012)

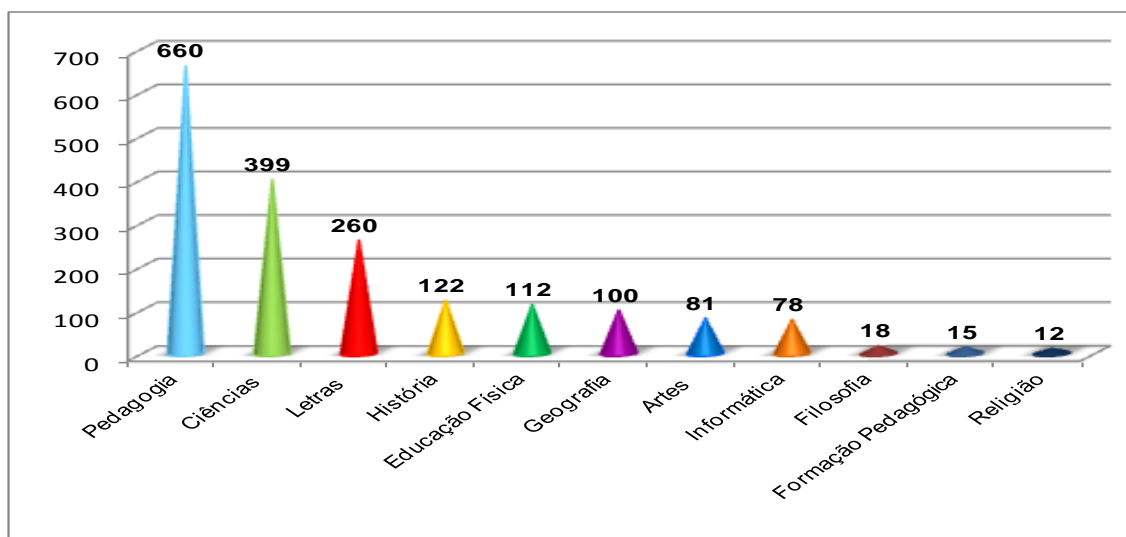
Gráfico 3 – Turmas implantadas no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica por Unidade Federativa, 2009-2012



Fonte: BRASIL (2012)

Do total de matrículas, os dados relativos às turmas implantadas e cursos ofertados no PARFOR entre 2009 e 2012 (Gráfico 4) no que se refere às áreas, estão assim distribuídos: 660 se concentram em turmas implantadas em cursos de licenciatura em pedagogia (educação especial, pedagogia do campo e pedagogia indígena); 399 em ciências (matemática, física, química e biologia); 260 em letras (língua portuguesa, língua inglesa e língua espanhola); 122 em história; 112 em educação física; 100 em geografia; 81 em artes (danças, artes visuais, artes cênicas, artes plásticas, música e teatro); 78 em informática; 18 em filosofia; 15 em formação pedagógica e 12 em religião.

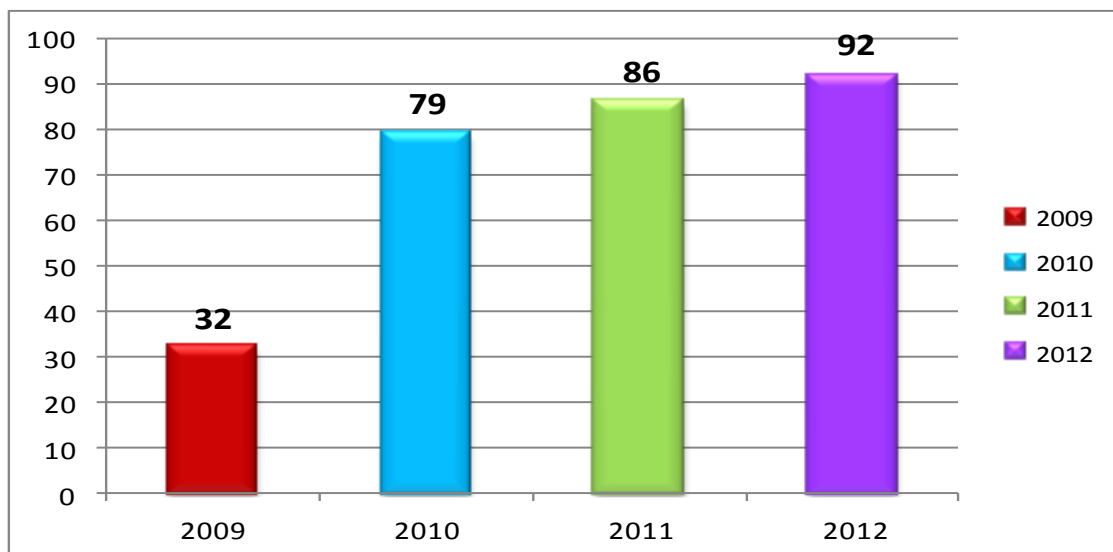
Gráfico 4 – Turmas implantadas no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica por área / curso, 2009-2012



Fonte: BRASIL (2012)

De acordo com o relatório de gestão 2009-2012: PARFOR da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB), no segundo semestre de 2009, quando o Programa dá seus primeiros passos, 32 IES iniciam turmas especiais (modalidade a distância) do PARFOR. Em 2012, esse número cresce mais de 280%, alcançando um total de 92 IES sediadas em 21 Estados com turmas especiais. Do total de instituições participantes, 15 (16% do total) estão na região N; 25 (27%) no NE; 4 (5%) no CO; 22 (24%) no SE e, por fim, 26 (28%) no Sul (Gráfico 5).

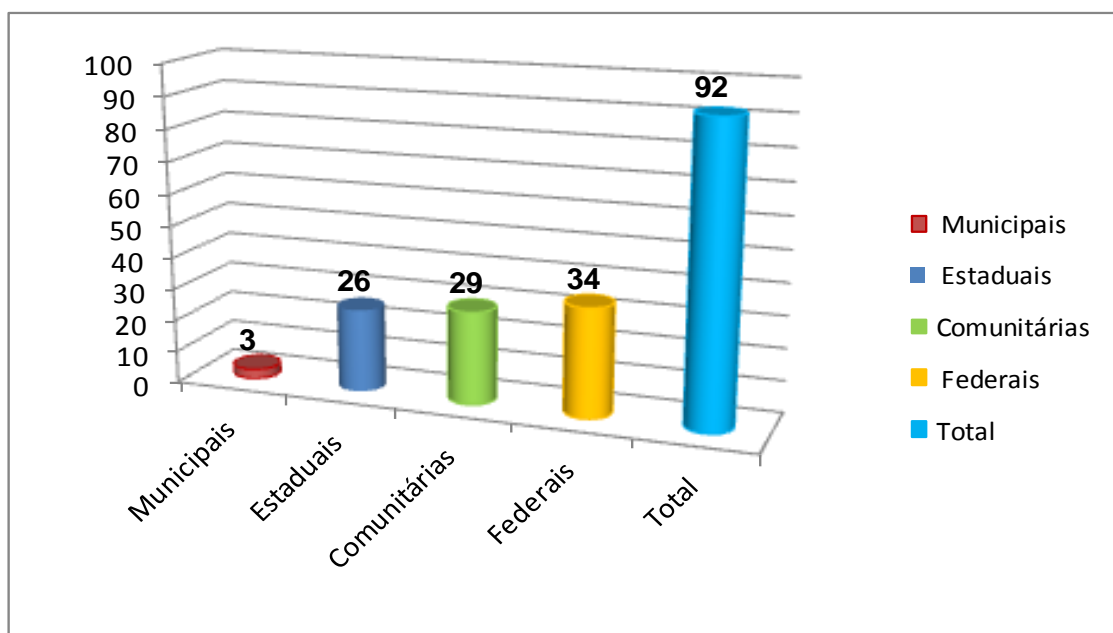
Gráfico 5 – Evolução do número de instituições de ensino superior com turmas implantadas, 2009-2012



Fonte: BRASIL (2012)

Quanto à esfera administrativa, do total de instituições participantes do PARFOR, 63 (69%) IES são públicas: 34 federais (37%); 26 estaduais (29%); e três municipais, além de 29 privadas sem fins lucrativos (32%), Gráfico 6.

Gráfico 6 – Esfera administrativa das instituições de ensino superior que sediam o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, 2009-2012



Fonte: BRASIL (2012)

Para participar do PARFOR, o professor deve se inscrever nos cursos ofertados por meio da mencionada Plataforma Paulo Freire, ou simplesmente, Plataforma Freire, onde terá seu currículo cadastrado e atualizado. A partir da pré-inscrição dos professores e da oferta de formação pelas IES públicas, as secretarias estaduais e municipais de educação têm na Plataforma um valioso instrumento de planejamento estratégico capaz de adequar a oferta das IES públicas à demanda dos professores e às necessidades reais de suas redes escolares. A partir daí, as pré-inscrições são submetidas pelas secretarias estaduais e municipais às instituições de ensino, que procedem a inscrição dos interessados nos cursos em oferta.

As informações contidas no citado relatório de gestão da DEB, anos 2009 a 2012, indicam que, em 2012, registra-se reestruturação no âmbito do PARFOR, com a transferência da gestão da Plataforma Freire para a CAPES, em 2011. A partir de então, a DEB assume totalmente a gestão da Plataforma, direcionando-a à oferta de cursos de formação inicial na modalidade presencial.

3 PARFOR PRESENCIAL NO CONTEXTO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ: RESULTADOS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Como mencionado, o PARFOR é um programa especial com oferta emergencial de cursos de licenciatura, dirigido a professores em exercício nas escolas públicas de educação básica, com pelo menos três anos de atuação, sem formação adequada ou atuando fora da área de formação inicial. As propostas contidas nos documentos que regulamentam o PARFOR procuram responder a alguns dos problemas de fundo apontados por décadas pelas análises realizadas no país sobre a formação de docentes. Nas palavras de Gatti e Barreto (2009, p. 52), entre eles estão:

[...] conseguir articulações entre níveis de gestão e também entre e intrainstituições, bem como destas com as redes de ensino, escolas e outros espaços educativos não formais; dar organicidade à matriz curricular e processos formativos; repensar currículos e suas formas de implementação, revendo estruturas das instituições formadoras e dos cursos; estudar mais a fundo os próprios processos formativos em suas diversas modalidades.

Nesse sentido, a UFPI assina, ainda em 28 de maio de 2009, por intermédio da CAPES, o ACT firmado entre a Secretaria da Educação e Cultura do Piauí (SEDUC / PI) e o MEC, com vistas à implantação do PARFOR.

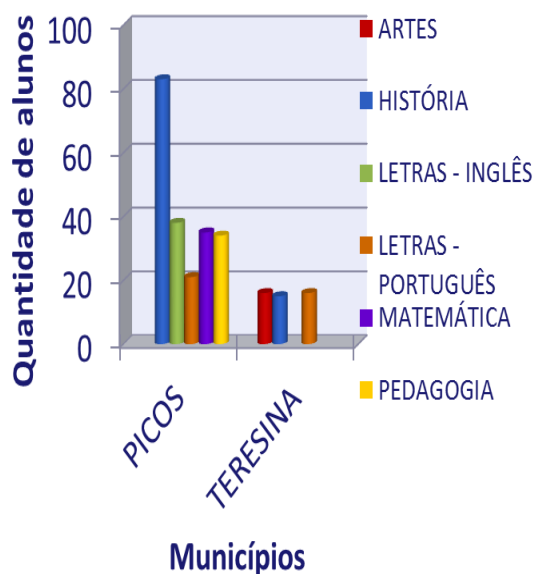
Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica / Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 1, n. 1, p. 44-79, jul. / dez. 2013.

Como mencionado, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica destina-se a suprir a demanda de professores em exercício na educação básica, na rede pública de ensino, com a oferta de ensino superior público e gratuito e, principalmente, com qualidade.

Embora o Programa tenha sido lançado em 2009, seu início se dá efetivamente em 2010. A oferta dos cursos começa em julho, enfrentando um cenário marcado por inúmeras dificuldades decorrentes da não institucionalização do PARFOR. Dentre os entraves, estão: escassez de recursos financeiros e materiais; falta de espaço de referência; mobilidade de salas de aula, etc. Não obstante a situação adversa, no primeiro semestre de 2010, convocam-se 564 professores da rede pública de educação básica pré-inscritos e selecionados para os cursos superiores especiais de 1ª e 2ª Licenciatura na modalidade presencial para efetuarem a matrícula institucional segundo a opção constante de sua inscrição prévia. Entre os convocados, 233 não comparecem para efetivar a matrícula; 19 não têm a matrícula devidamente homologada, restando 312 matrículas efetivadas.

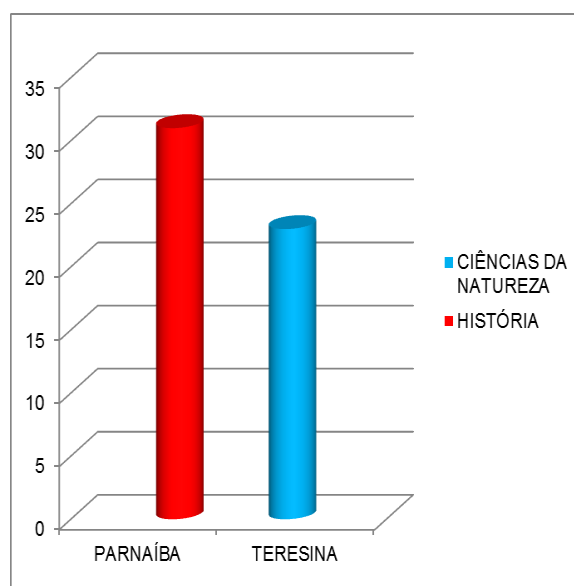
Assim, no primeiro semestre de 2010 (vide Gráfico 7 e Gráfico 8), especificamente no mês de julho, são instalados sete cursos: artes visuais; ciências da natureza; história; letras inglês; letras português; matemática; e pedagogia. São 11 turmas distribuídas nos municípios de Teresina, Parnaíba e Picos, seguindo esta sistemática: uma turma de história (2ª Licenciatura) em Parnaíba; seis turmas em Picos (história 2ª Licenciatura, com duas turmas; letras inglês, letras português, matemática e pedagogia – 1ª Licenciatura, cada uma dessas áreas, uma turma); quatro turmas em Teresina: artes visuais – 1ª Licenciatura; Ciências da Natureza – 2ª Licenciatura; história e letras português, 1ª Licenciatura.

Gráfico 7 – Ingressantes em cursos de 1ª Licenciatura por município, PARFOR / UFPI, semestre 2010.1



Fonte: PARFOR / UFPI. Dados de matrícula institucional, 2010.

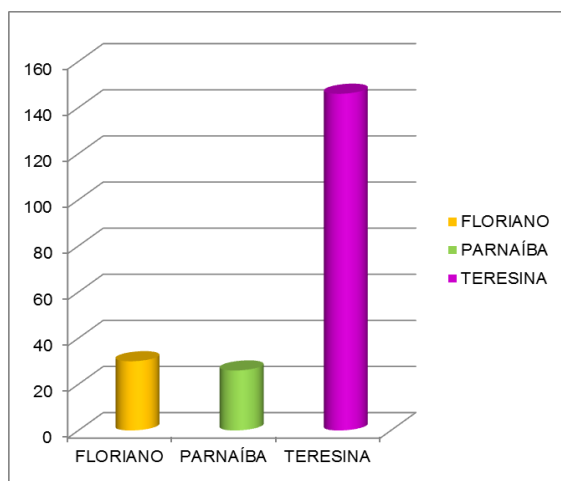
Gráfico 8 – Ingressantes em cursos de 2ª Licenciatura por município, PARFOR / UFPI, semestre 2010.1



Fonte: PARFOR / UFPI. Dados de matrícula institucional, 2010.

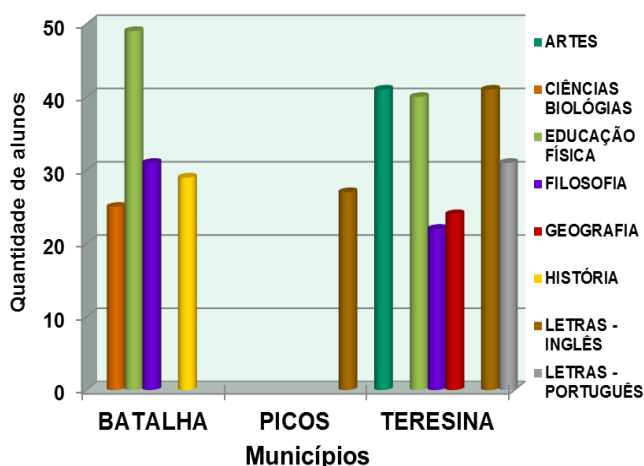
No segundo semestre de 2010, dezembro, o número de convocados sobe para 1.080 docentes da rede pública de educação básica para efetuarem matrícula institucional. Dentre os convocados, 230 não comparecem, registrando-se 562 matrículas. Nesse semestre letivo, o PARFOR / UFPI oferta mais quatro novos cursos e dá início a mais 17 turmas: quatro em Batalha (ciências biológicas, educação física, filosofia e história – 2ª Licenciatura); uma única turma em Floriano (pedagogia – 1ª Licenciatura); um turma em Parnaíba (pedagogia – 1ª Licenciatura); uma turma em Picos (letras inglês – 2ª Licenciatura) e 10, em Teresina. Dentre estas, quatro destinam-se ao curso de pedagogia (1ª Licenciatura) e as seis outras (uma turma para cada curso) privilegiam os campos: artes visuais; educação física; filosofia; geografia; letras inglês; e letras português, na modalidade de 2ª Licenciatura (Gráfico 9 e Gráfico 10).

Gráfico 9 – Ingressantes em cursos de 1ª Licenciatura por município, PARFOR / UFPI, semestre 2010.2



Fonte: PARFOR / UFPI. Dados de matrícula institucional, 2010.

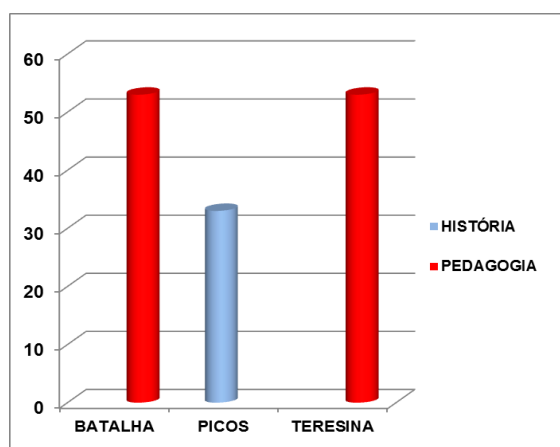
Gráfico 10 – Ingressantes em cursos de 2ª Licenciatura por município, PARFOR / UFPI, semestre 2010.2



Fonte: PARFOR / UFPI. Dados de matrícula institucional, 2010.

Para o primeiro semestre de 2011 (julho 2011), a convocação abrange 590 professores e, mais uma vez, nem todos efetivam sua matrícula. São 348 inscritos. Mantêm-se os 11 cursos ofertados com a criação de mais oito turmas: uma em Batalha (pedagogia – 1ª Licenciatura); uma em Floriano (artes visuais – 2ª Licenciatura); uma em Parnaíba (artes visuais – 2ª Licenciatura); duas turmas em Picos (artes visuais – 2ª Licenciatura; história – 1ª Licenciatura) e três turmas em Teresina, sendo uma turma de pedagogia (1ª Licenciatura); outra de educação física (2ª Licenciatura) e uma de história – 2ª Licenciatura (Gráfico 11 e Gráfico 12).

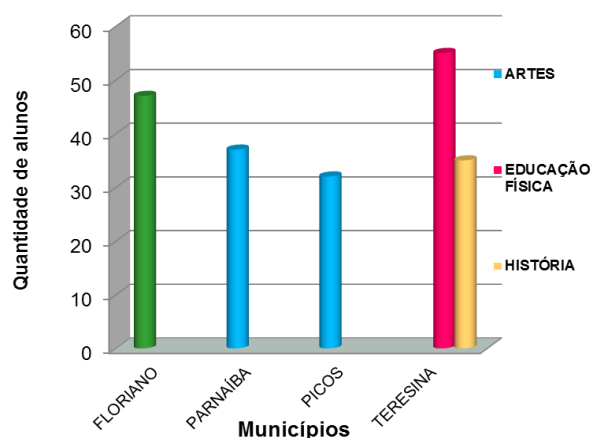
Gráfico 11 – Ingressantes em cursos de 1ª Licenciatura por município, PARFOR / UFPI, semestre 2011.1



Fonte: PARFOR / UFPI. Dados de matrícula institucional, 2011.

Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica / Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 1, n. 1, p. 44-79, jul. / dez. 2013.

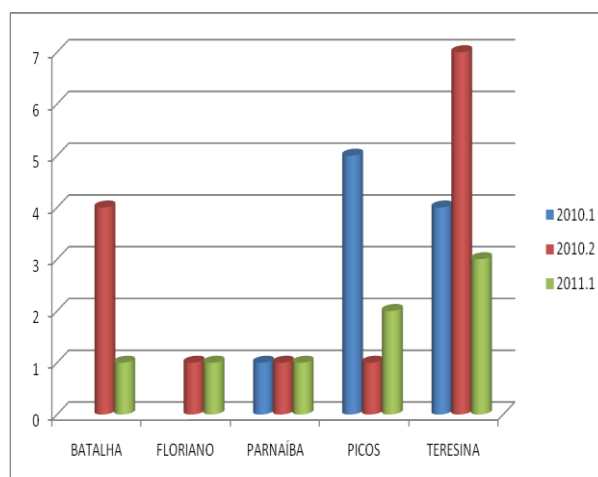
Gráfico 12 – Ingressantes em cursos de 2ª Licenciatura por município, PARFOR / UFPI, semestre 2011.1



Fonte: PARFOR / UFPI. Dados de matrícula institucional, 2011.

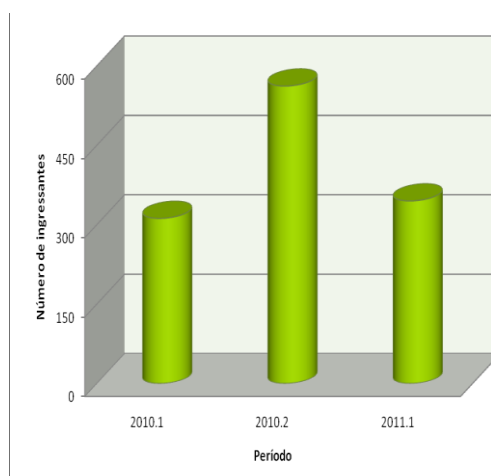
Pelo exposto, no interstício de um ano (julho 2010 / julho 2011), o total de docentes chamados a participarem do PARFOR soma 2.234, com 1.222 matrículas efetivas (312 / 2010.1; 562 / 2010.2; 348 / 2011.1). Os 11 cursos criados correspondem a 36 turmas, distribuídas em cinco municípios, como ilustrado no Gráfico 13 e também no Gráfico 14.

Gráfico 13 – Quantitativo de cursos e turmas por período e município, PARFOR / UFPI, jul. 2010 / jul. 2011



Fonte: PARFOR / UFPI. Dados de matrícula institucional, 2010 / 2011.

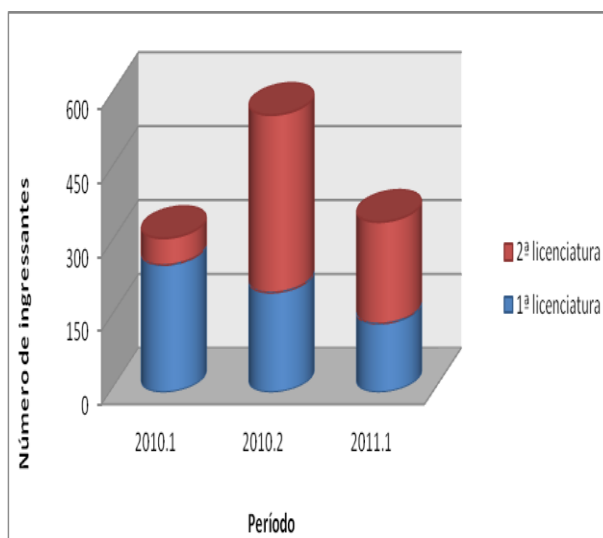
Gráfico 14 – Quantitativo de ingressantes por período, PARFOR / UFPI, jul. 2010 / jul. 2011



Fonte: PARFOR / UFPI. Dados de matrícula institucional, 2010 / 2011.

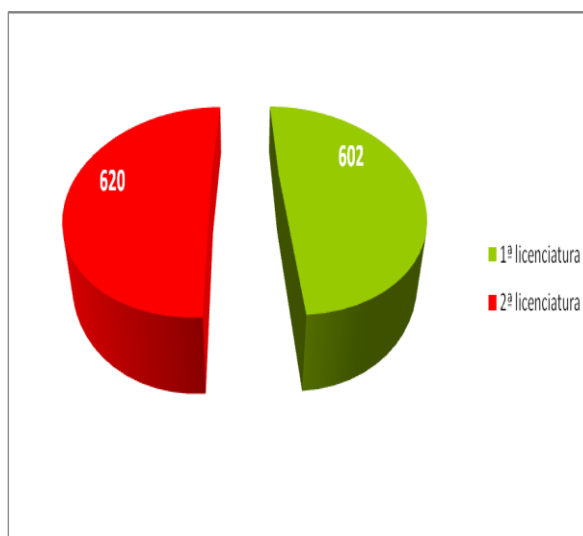
No tocante à modalidade dos cursos ofertados, os dados evidenciam que dos 312 ingressantes em julho de 2010 (1º semestre), 258 optam por cursos de 1ª Licenciatura e 54, 2ª Licenciatura. No caso dos 562 de dezembro de 2010 (2º semestre), 202 matriculam-se em cursos de 1ª Licenciatura e 360, na 2ª Licenciatura. Dos 348 ingressantes em julho de 2011 (1º semestre), 142 optam por cursos de 1ª Licenciatura e 206, 2ª Licenciatura, perfazendo um total de 602 professores matriculados em cursos de 1ª licenciatura e 620, na 2ª Licenciatura. São resultados (Gráfico 15 e Gráfico 16) que revelam certa proximidade em relação ao número de professores matriculados em cursos de 1ª e 2ª Licenciatura.

Gráfico 15 – Quantitativo de ingressantes por período e modalidade de oferta, PARFOR / UFPI, jul. 2010 / jul. 2011



Fonte: PARFOR / UFPI. Dados de matrícula institucional, 2010 / 2011.

Gráfico 16 – Quantitativo de ingressantes por período, PARFOR / UFPI, jul. 2010 / jul. 2011

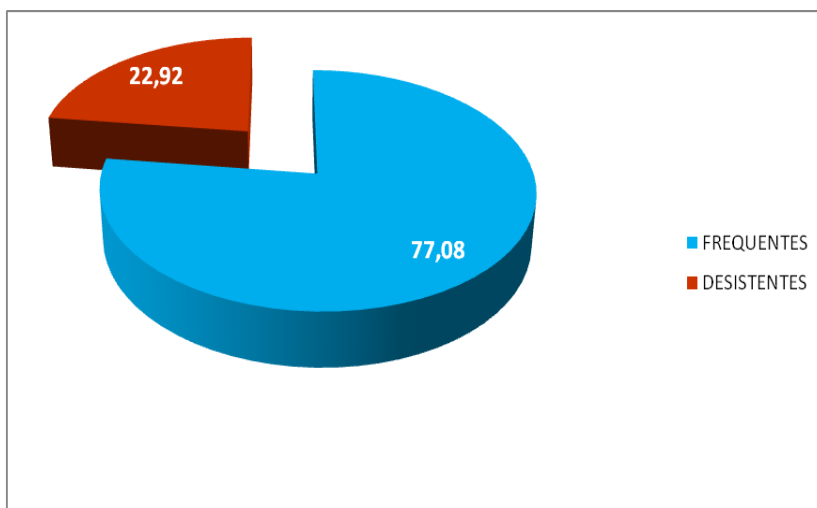


Fonte: PARFOR / UFPI. Dados de matrícula institucional, 2010 / 2011.

É importante observar também que dos 1.222 alunos ingressantes no PARFOR / UFPI até julho de 2011, 280 são desistentes (22,92%) e 939 (77,08%) continuam frequentando regularmente as atividades acadêmicas.

Apesar de ser significativa a alíquota de desistentes, é oportuno ressaltar, como antes mencionado, que se trata de taxa aquém da alusiva aos cursos ofertados em período extensivo (regular), cujo índice de desistência chega até a 50% em alguns cursos. Dados sobre taxas de frequência e de desistência no PARFOR / UFPI constam do Gráfico 17.

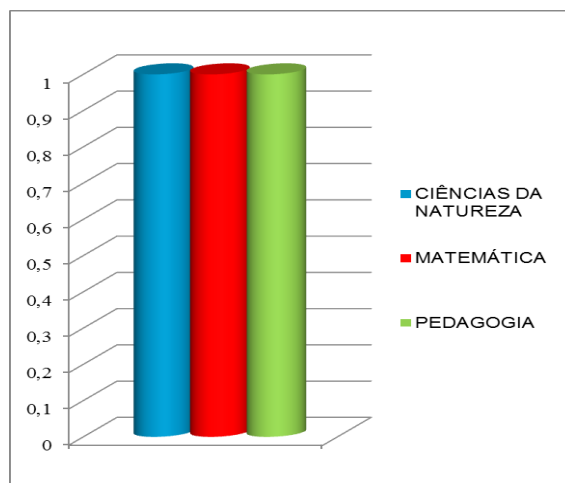
Gráfico 17 – Taxas de frequência e desistência, PARFOR / UFPI, jul. 2010 / jul. 2011



Fonte: PARFOR / UFPI. Dados de matrícula institucional, 2010 / 2011.

Para o segundo semestre de 2011 (dezembro), são convocados para a matrícula institucional 2.072 docentes. Destes, apenas 1.089 realizam matrícula, ampliando-se para 13 os cursos ofertados no âmbito do PARFOR. À época, são 31 turmas descritas no Quadro 1. Além do mais, o Gráfico 18 dá ideia do índice de ingressantes em cursos de 1ª Licenciatura por município do PARFOR / PI, semestre 2011.2, enquanto o Gráfico 19 trata da 2ª Licenciatura.

Gráfico 18 – Quantitativo de ingressantes em cursos de 1ª Licenciatura por município, PARFOR / UFPI, 2011.2



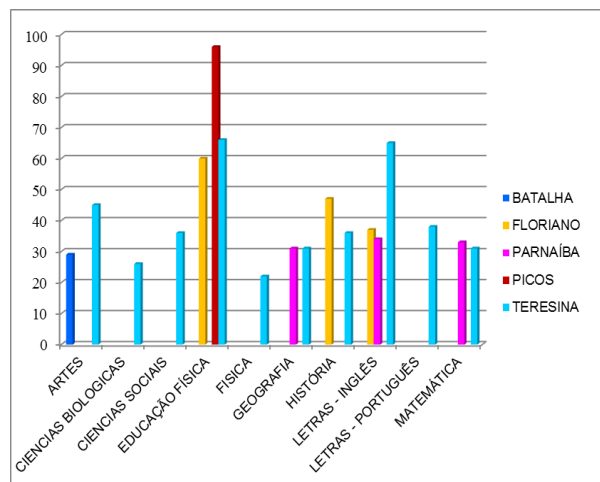
Fonte: PARFOR / UFPI. Dados de matrícula institucional, 2011.

Quadro 2 – Turmas do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica / Universidade Federal do Piauí, 2º semestre 2011

Município	Área	Licenciatura	N
Batalha	Artes visuais	2ª	1
Floriano	Ciências da natureza	1ª	1
	Educação física	2ª	2
	História	2ª	1
	Letras inglês	2ª	1
Parnaíba	Geografia	2ª	1
	Letras inglês	2ª	1
	Matemática	2ª	1
Picos	Educação física	2ª	2
	Matemática	2ª	1
Teresina	Artes visuais	2ª	2
	Ciências biológicas	2ª	1
	Ciências sociais	2ª	1
	Educação física	2ª	2
	Física	2ª	1
	Geografia	2ª	1
	História	2ª	1
	Letras inglês	2ª	2
	Letras português	2ª	1
	Matemática	2ª	1
	Matemática	1ª	2
	Pedagogia	1ª	4
	TOTAL		

Fonte: Crédito direto do autor, 2012.

Gráfico 19 – Quantitativo de ingressantes em cursos de 2ª Licenciatura por município, PARFOR / UFPI, 2011.2

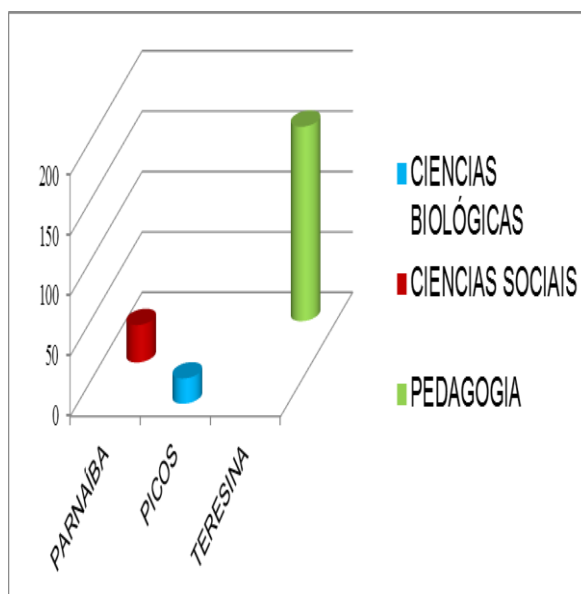


Fonte: PARFOR / UFPI. Dados de matrícula institucional, 2011.

Assim sendo, a soma de professores convocados chega a 4.306 e o total de ingressantes no PARFOR / UFPI ascende a 2.311 alunos (312 ingressantes no 1º semestre de 2010; 562, 2º semestre de 2010; 348, 1º semestre de 2011; e 1.089 ingressam no 2º semestre de 2011), perfazendo 13 cursos e 67 turmas implantadas, distribuídos em cinco municípios. Para o primeiro semestre de 2012 (julho), são 316 professores chamados para a matrícula institucional, embora tão somente 91 consigam homologar a respectiva matrícula, mantendo-se 13 cursos do PARFOR / UFPI e implantadas mais três turmas. São elas assim distribuídas: uma turma em Parnaíba (ciências sociais – 2ª Licenciatura); uma em Picos (ciências biológicas – 2ª Licenciatura); e outra, em Teresina (pedagogia – 1ª Licenciatura).

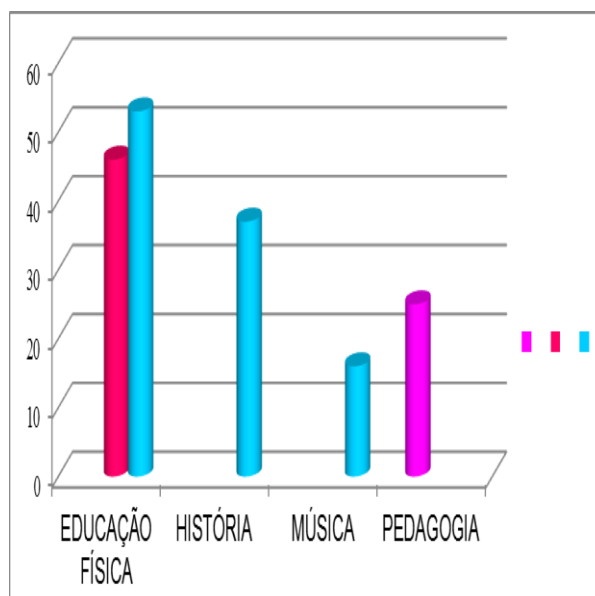
No segundo semestre de 2012 (janeiro de 2013), 404 professores são convidados para matrícula institucional e apenas 177 concretizam sua matrícula. Nesse semestre letivo, ocorre a criação do curso de música (1ª Licenciatura), ampliando-se para 14 o total de cursos do PARFOR / UFPI, com o início de mais quatro turmas em seis municípios do Estado. Eis a repartição (Gráfico 20 e Gráfico 21): uma turma em Bom Jesus (pedagogia – 1ª Licenciatura); uma em Parnaíba (educação física – 1ª Licenciatura) e duas turmas em Teresina (educação física e música – 1ª Licenciatura).

Gráfico 20 – Quantitativo de ingressantes em cursos de 1ª e 2ª Licenciatura por município, PARFOR / UFPI, 2012.1



Fonte: PARFOR / UFPI. Dados de matrícula institucional, 2012.

Gráfico 21 – Quantitativo de ingressantes em cursos de 1ª Licenciatura por município, PARFOR / UFPI, 2012.2



Fonte: PARFOR / UFPI. Dados de matrícula institucional, 2012.

Os cursos ofertados ao longo dos três anos de implementação do PARFOR no âmbito da UFPI, com as respectivas modalidades de oferta integram o Quadro 3.

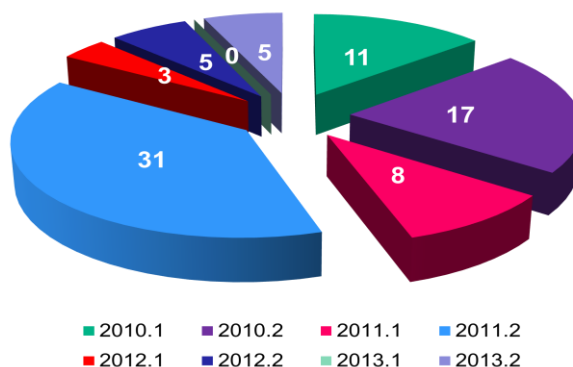
Quadro 3 – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica / Universidade Federal do Piauí – cursos por modalidade de oferta, 2013

CURSOS	MODALIDADE DE OFERTA
Artes visuais	1ª / 2ª Licenciatura
Ciências biológicas	2ª Licenciatura
Ciências da natureza	1ª / 2ª Licenciatura
Ciências sociais	2ª Licenciatura
Educação física	1ª / 2ª Licenciatura
Filosofia	2ª Licenciatura
Física	2ª Licenciatura
Geografia	2ª Licenciatura
História	1ª / 2ª Licenciatura
Letras inglês	1ª / 2ª Licenciatura
Letras português	1ª / 2ª Licenciatura
Matemática	1ª / 2ª Licenciatura
Música	1ª Licenciatura
Pedagogia	1ª Licenciatura

Fonte: PARFOR / UFPI. Dados de matrícula institucional, 2013.

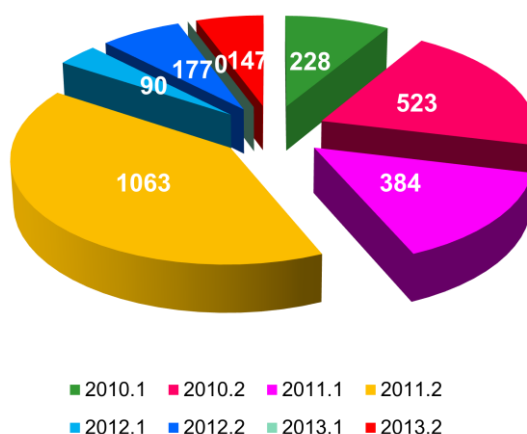
Ressalta-se que não há turmas novas no primeiro semestre de 2013 e para o segundo semestre (janeiro 2014), a convocação para a matrícula institucional soma 383 docentes, com 147 matrículas. Há o registro de mais cinco turmas, assim organizadas: uma em Esperantina (pedagogia – 1ª Licenciatura); duas em Parnaíba (ciências sociais – 2ª Licenciatura e letras português – 1ª Licenciatura), ao lado de mais duas em Teresina: ciências biológicas (2ª Licenciatura) e pedagogia (1ª Licenciatura) (Gráfico 22 e Gráfico 23).

Gráfico 22 – Quantitativo de turmas implantadas, PARFOR / UFPI (2010.1 - 2013.2)



Fonte: PARFOR / UFPI. Dados de matrícula institucional, 2010 / 2013.

Gráfico 23 – Quantitativo de matrículas efetuadas, PARFOR / UFPI (2010.1 - 2013.2)



Fonte: PARFOR / UFPI. Dados de matrícula institucional, 2010 / 2013.

Pelo exposto, o total de professores convocados até final de 2013 alcança 5.026. Em se tratando dos ingressantes – somente os cidadãos com registro acadêmico junto ao Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) / UFPI – são 2.612 alunos, como aqui discriminado:

228	1º semestre de 2010
523	2º semestre de 2010
384	1º semestre de 2011
1.063	2º semestre de 2011
90	1º semestre de 2012
177	2º semestre de 2012
147	2º semestre de 2013

Ao total, são 14 cursos e 80 turmas difundidas em sete municípios. Ao longo de seis semestres letivos (2010.1; 2010.2; 2011.1; 2011.2; 2013.1; 2013.2), registram-se a conclusão de 38 turmas dentre as 80 implantadas, desta vez, distribuídas em cinco municípios que mantêm cursos de 2ª Licenciatura (Quadro 4).

Quadro 4 – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica / Universidade Federal do Piauí – turmas concluídas, jul. 2010 / dez. 2013

Município	Curso	Turmas concluídas
Batalha	Artes visuais	1
	Ciências biológicas	1
	Educação física	1
	Filosofia	1
	História	1
Subtotal		5
Floriano	Artes visuais	1
	Educação física	2
	História	1
	Letras inglês	1
Subtotal		5
Parnaíba	Artes Visuais	1
	Geografia	1
	História	1
	Letras Inglês	1
Subtotal		4
Picos	Artes visuais	1
	Educação física	2
	Letras inglês	1
Subtotal		4
	Artes visuais	3
	Ciências biológicas	1
	Ciências da natureza	1
	Ciências sociais	1
	Filosofia	1
	Física	1
	Educação física	3
	Geografia	2
	História	2
	Letras inglês	3
	Letras português	2
Subtotal		20
Total		38

Fonte: PARFOR / UFPI. Dados de matrícula institucional, 2010 / 2013.

Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica / Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 1, n. 1, p. 44-79, jul. / dez. 2013.

Considerando que, para 2014, o PARFOR / UFPI está ofertando apenas cursos na modalidade 1ª Licenciatura, já estão registradas na Plataforma Freire mais 2.450 ofertas de vagas para: artes visuais, ciências biológicas, ciências da natureza, ciências sociais, educação física, filosofia, física, geografia, história, letras inglês, letras português, matemática, música, pedagogia e química. As matrículas são destinadas para os municípios de Batalha, Bom Jesus, Esperantina, Floriano, Parnaíba, Pedro II, Picos e Teresina, Figura 1. Ademais, é possível traçar a seguinte projeção: implantação de mais um polo (Pedro II); oferta de mais um curso (química) e possibilidade de duplicar o número de turmas existentes no PARFOR na esfera da UFPI.

Figura 1 – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica / Universidade Federal do Piauí – municípios beneficiados



Fonte: Crédito direto do autor, 2012.

A grande expansão do PARFOR sinaliza para a necessidade de incremento do Plano no contexto do Estado e da UFPI, em particular. Nesse sentido, em 2014, pretende-se dar continuidade ao trabalho de aperfeiçoamento mediante a adoção de medidas de acompanhamento e avaliação do Plano, tais como: (a) ampliação do diálogo e da articulação com os parceiros; (b) realização de evento com a finalidade de discutir os resultados do PARFOR no Estado do Piauí; (c) execução de pesquisa para detectar as características do perfil socioeconômico, acadêmico e profissional dos cursistas do PARFOR / UFPI, objetivando saber se mudanças, intervenções e impactos no cotidiano da

sala de aula estão sendo percebidos a partir da trajetória de formação dos cursistas; (d) identificação da produção acadêmico-científica de cursistas, coordenadores e professores e divulgação em revistas, livros e demais publicações do gênero.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, instituído com o objetivo de equalizar nacionalmente as oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério, assegura a todos os professores em efetivo exercício (sem curso superior ou que atuam fora de sua área de formação) uma vaga gratuita numa universidade. Sua meta inicial seria diplomar 330 mil professores até o ano de 2014. Porém, apesar dos esforços da CAPES, hoje, admite-se que a meta de zerar o total de mestres sem formação superior levará muito mais tempo do que o previsto, levando-se em conta que o tempo médio de conclusão dos cursos do plano de formação é de três anos.

Tal como Carvalho (2010), acredita-se que a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica em desenvolvimento no Brasil está de acordo com as orientações emitidas por organismos multilaterais, tais como Fundo Monetário Internacional; Banco Mundial (BM) e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). São órgãos que compreendem a educação como o principal fator para o crescimento econômico e oferece possibilidades para a formação cultural, porque prevalece na legislação que a ampara a liberdade acadêmica das instituições conveniadas.

Contudo, conforme alertam Gatti e Barreto (2009), em virtude da implantação do PARFOR ser recente, é inevitável aguardar algum tempo para avaliar a efetividade do que é proposto, com base nos resultados dos próximos anos em relação ao Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Mas, existem fortes evidências de limitações e contradições que possam comprometer a qualidade da formação oferecida pelas IES e, portanto, devem ser objeto de apreciação crítica. Dentre essas limitações, merecem destaque:

1. Discrepâncias entre as metas inicialmente traçadas e a realidade existente em virtude de distorções nas estatísticas usadas para o planejamento da oferta e da demanda.
2. Falta de clareza sobre os termos da relação articulada entre as Unidades Federadas.

3. Carência de sintonia entre as unidades da Federação, materializando-se em cursos ofertados sem demanda efetiva e em casos de prefeituras que não oferecem condições para os professores frequentarem as aulas, provocando evasão.
4. Articulação insatisfatória entre as IES e as redes de ensino da educação básica.
5. Competição entre as instituições parceiras e entre os programas de formação ofertados pelas secretarias e IES face à falta de clareza da função de cada um.

Segundo Gatti e Barreto (2009, p. 53), há, ainda, outra questão a considerar:

[...] é a mentalidade e representações vigentes nas instituições e seus membros, que [...] se acham impregnadas pela conformação que historicamente se instituiu entre nós quanto à formação de professores. Há também a considerar a tensão entre acadêmicos, tecnólogos e educadores, em que a questão do racionalismo e do enciclopedismo se opõe às intencionalidades e finalidades humanísticas. Também, apenas estimulando a ampliação das estruturas vigentes e seus currículos atuais [...] não se conseguirá realmente transformações em direção a uma nova qualidade para a formação de professores para a educação básica.

Face ao exposto, embora haja evidência de aperfeiçoamento da regulamentação e de reestruturação do PARFOR, conforme dados apresentados no relatório de gestão (anos 2009 a 2012) da DEB, cabe à CAPES, como órgão de fomento a programas de formação inicial e continuada, a adoção de medidas urgentes. São iniciativas para minimizar os pontos frágeis que podem comprometer a qualidade da política de formação, como por exemplo:

1. Estabelecimento de regras para garantir a institucionalização do Plano nas IES e orientar a participação dos fóruns das secretarias estaduais e municipais, do Distrito Federal e das próprias IES.
2. Ampliação do diálogo e articulação com os entes parceiros.
3. Revisão dos planos estratégicos dos Estados.

4. Aprimoramento dos dados do Educacenso, garantindo visão mais precisa da realidade.
5. Consolidação dos fóruns e definição de diretrizes normativas para fortalecer ações e ampliar a interação com as instituições parceiras.
6. Fomento de projetos pedagógicos que proponham inovação nas matrizes curriculares e percursos formativos, bem como propostas de revisão da estrutura acadêmica e curricular dos cursos de licenciatura e pesquisas que impactem a formação de docentes.

Finalmente, acrescentamos que a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica oferece possibilidades de rompimento com estruturas tradicionais de formação, encaminhando-se em direção à transformação das ações formativas. Assim, aliamos-nos a Gatti e Barreto (2009) na defesa de que o PARFOR como proposta vem avançando, embora aspectos burocráticos e financeiros incluídos na forma de sua realização possam criar obstáculos à agilidade de implementação.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno (CNE / CP). Resolução n. 1, de 11 de fevereiro de 2009. Estabelece as diretrizes operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para professores em exercício na Educação Básica Pública. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 fev. 2009a. Seção 1, p. 16.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno (CNE / CP). Resolução n. 2, de 26 de junho 1997. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 jun. 1997. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/lso_l.php?t=002>. Acesso em: 14 dez. 2013.

_____. Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010>. Acesso em: 8 out. 2013.

Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica / Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 1, n. 1, p. 44-79, jul. / dez. 2013.

_____. Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 jan. 2009b. Disponível em: <<https://www.google.com.br/#q=decreto+n.+6.755+de+29+de+janeiro+de+2009>>. Acesso em: 1 fev. 2013.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2013.

_____. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 8 out. 2013.

_____. Lei n. 12.056, de 13 de outubro de 2009. Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 out. 2009b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12056.htm>. Acesso em: 4 dez. 2013.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (MEC / CAPES / DEB). **Relatório de gestão 2009-2012**: PARFOR. Brasília, 2012.

_____. Ministério da Educação (MEC). Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). **Documento síntese**. Brasília, DF, 2009c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/livro.pdf>>. Acesso em: 8 out. 2013.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Portal MEC**. 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 8 out. 2013.

_____. Ministério da Educação (MEC). Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Conselho Deliberativo. Resolução / CD / FNDE n. 13, de 20 de maio de 2010a. Estabelece as orientações e diretrizes para concessão e pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a docentes dos cursos especiais presenciais de primeira e segunda licenciatura e de formação pedagógica do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR), ministrados por instituições de educação superior (IES) sob coordenação da CAPES, a serem pagas pelo FNDE. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 maio. 2010.

Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica / Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 1, n. 1, p. 44-79, jul. / dez. 2013.

_____. Ministério da Educação (MEC). Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Conselho Deliberativo. Resolução / CD / FNDE n. 22, de 4 de agosto de 2010b. Estabelece os critérios de transferência automática de recursos, a título de apoio financeiro à recuperação de escolas das redes públicas municipal e estadual por meio da Secretaria de Educação do Estado de Alagoas, no âmbito do Programa Especial de Recuperação da Rede Física Escolar Pública, para o exercício de 2010. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 ago. 2010.

_____. Ministério da Educação (MEC). Portaria Normativa n. 9, de 30 de junho de 2009d. Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1 jul. 2009. n. 123, Seção 1.

CARVALHO, E. M. C. de. **A formação do professor da educação básica e a semicultura**. Marília, SP, 2010. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, SP, 2010.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. (Coord.) **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo escolar**: 2011. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 4 dez. 2013.

_____. **Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 8 out. 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR / UFPI). **Dados de matrícula institucional**. Teresina, 2010.

Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica / Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 1, n. 1, p. 44-79, jul. / dez. 2013.

ENSINO DE GEOGRAFIA PARA O DEFICIENTE AUDITIVO: ESTUDO DE CASO DA UNIDADE ESCOLAR MATIAS OLÍMPIO DE TERESINA – PIAUÍ¹

TEACHING OF GEOGRAPHY FOR THE HEARING IMPAIRED: A CASE STUDY OF UNIDADE ESCOLAR MATIAS OLÍMPIO, TERESINA – PIAUÍ

Elayne Cristina Rocha Dias

Minicurrículo

Licenciatura Plena em Pedagogia e em Geografia, Universidade Federal do Piauí (UFPI). Especialização em Língua Brasileira de Sinais (Libras), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI). Professora classe C – 1ª a 4ª série – junto à Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Teresina – Piauí.
e-mail: elaynerocha2012@hotmail.com

Mugiany Brito Portela

Minicurrículo

Graduação em Licenciatura Plena em Geografia, Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente, Universidade Federal do Piauí (UFPI). Atualmente, é Professora Assistente II em regime de dedicação exclusiva na UFPI, desenvolvendo, principalmente, os seguintes temas: educação ambiental; ensino de geografia; população.
e-mail: mugiany@yahoo.com.br

Bartira Araújo da Silva Viana

Minicurrículo

Graduação em Licenciatura Plena em Geografia, Universidade Federal do Piauí, UFPI. Especialização em Pesquisa para o Ensino de Geografia, UFPI. Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente, Núcleo de Referência em Ciências Ambientais do Trópico Ecotonal do Nordeste (TROPEN) / UFPI. Doutorado em Geografia pelo Instituto de Geociências (IGC) / Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atualmente, é professora em regime de Dedicação Exclusiva, lotada no Departamento de Geografia e História / UFPI. Possui vasta experiência na área de geografia, com ênfase em geografia urbana, atuando principalmente nos seguintes temas: desenvolvimento sustentável; mineração; impactos ambientais; geografia do turismo; cidade; verticalização; segregação; agentes sociais; formas espaciais; espaço urbano; e Teresina.
e-mail: bartira.araujo@ufpi.edu.br

Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica / Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 1, n. 1, p. 80-106, jul. / dez. 2013.

¹ Fundamentado em Trabalho de Conclusão do Curso em Licenciatura em Geografia, Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica / Universidade Federal do Piauí (PARFOR / UFPI). Texto publicado parcialmente nos Anais do XIV Encontro de Geógrafos da América, Lima – Peru, 8-13 abr. 2013.

RESUMO

Analisa-se como as estratégias dos professores de geografia são compatíveis com o processo de inclusão do aluno surdo na Unidade Escolar Matias Olímpio. A pesquisa objetiva identificar a disposição e a utilização dos recursos didáticos disponíveis na instituição, como também investigar os métodos de ensino e a formação continuada de professores a partir da observação de estratégias adotadas para o ensino da disciplina para os alunos surdos. Nessa perspectiva, o estudo busca informações sobre a caracterização e as mudanças estruturais da escola; qualificação dos docentes em geografia para adequar as estratégias de ensino com as políticas públicas relacionadas à inclusão. No embasamento teórico, recorre-se a diversos teóricos, como Campbell (2009); Cardoso (2003); Castrogiovanni (2000); Moura (2000); e Passini e Passini e Malysz (2010), além de documentos legislativos pertinentes à visão inclusiva. Dentre os resultados, constata-se o emprego de poucas estratégias e poucos recursos pelos professores de geografia. No entanto, há busca para a adequação dos suportes legais com relação à incorporação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), como também a inclusão da Linguagem Brasileira de Sinais (Libras) como disciplina curricular e a oferta de cursos na área como forma de capacitar os professores da escola. Busca-se, ainda, a contratação de um intérprete para obtenção de uma educação de abordagem bilíngue no ensino regular.

Palavras-chave: Geografia. Inclusão. Ensino. Surdos.

ABSTRACT

It examines how the strategies of geography teachers are consistent with the process of inclusion of deaf students in the School Unit Matias Olímpio. The research aims to identify the availability and use of educational resources available at the institution, as well as to investigate the methods of teaching and continuing education for teachers from observing strategies adopted for teaching discipline to deaf students. In this perspective, the study seeks information on the characterization and structural changes of the school; qualification of teachers in geography to match teaching strategies with public policies related to inclusion. In theoretical, resorts to various theorists, as Campbell (2009); Cardoso (2003); Castrogiovanni (2000); Moura (2000); Passini and Passini and Malysz (2010), in addition to legislative documents relevant to the inclusive vision. Among the results, there is the use of a few strategies and few resources for geography teachers. However, no search for the adequacy of legal support regarding the merger of the Educational Service Specialist (ESA), as well as the inclusion of the Sign Language (Libras) discipline curriculum and offer courses in the area as a way to empower school teachers. Search is also hiring an interpreter to obtain a bilingual education approach in mainstream education.

Keywords: Geography. Inclusion. Education. Deaf.

1 INTRODUÇÃO

Após a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), Lei n. 9.394/96, que garante o processo de inclusão, há a necessidade de nova postura que se adapte à ética do social, em especial, quando se considera a formação docente com relação à flexibilização sobre o contexto escolar no ensino de geografia para alunos surdos.

Esta modalidade de ensino tem sido implementada, sobretudo, em escolas da rede pública municipal, que trabalham com a proposta de inclusão. Considerando tal realidade, é imprescindível repensar a educação escolar dos alunos com surdez, procurando dimensionar as estratégias pedagógicas e a formação continuada dos professores de geografia, resultando em maior preparação das instituições de ensino para compreender esse grupo em suas potencialidades e diferenças no cotidiano. Neste sentido, o ensino de geografia auxilia no desenvolvimento intelectual, social e afetivo do aluno e, principalmente, na relação intrínseca existente entre o homem e o ambiente que o envolve.

A pesquisa foi realizada na Unidade Escolar Matias Olímpio, localizada na Avenida Jacob Almendra, n. 498, Bairro Cabral, Teresina – Piauí (PI). A escolha da instituição se justifica porque possui, segundo a Secretaria de Educação e Cultura do Piauí (SEDUC), o maior número de alunos surdos numa escola regular de ensino e, ademais, busca adotar uma prática pedagógica diferenciada. Sua relevância está em refletir e contribuir para a flexibilização e a adequação das estratégias utilizadas na sala de aula pelos docentes (PIAÚÍ, 2012).

Assim sendo, o artigo persegue os seguintes objetivos: analisar a formação continuada de professores de geografia, a partir da observação de estratégias adotadas para o ensino da disciplina para os alunos surdos; identificar a disposição e uso dos recursos didáticos disponíveis na instituição de ensino; verificar as políticas educacionais adotadas sobre o processo de ensino-aprendizagem com educandos com necessidades educacionais especiais; e investigar os métodos de ensino adotados pelos professores voltados para o processo de aprendizagem dos surdos.

Configura-se como pesquisa qualitativa, que lança mão da técnica de observação direta e descrição das estratégias abordadas pelos professores de geografia, com uma amostra de dois docentes da área, um pedagogo da instituição, um técnico que trabalha nas Secretarias de Educação Municipal e Estadual, 10 alunos surdos do 6º e do 9º ano e um professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Os questionários aplicados categorizam-se como semiestruturados.

Para a sistematização dos resultados, os parâmetros investigados referem-se às principais metodologias e técnicas empregadas pelos docentes; os recursos adotados em sala de aula; as dificuldades enfrentadas por educandos surdos e educadores. E mais, o assessoramento e as orientações para o desempenho das atividades pedagógicas da disciplina em pauta quanto aos alunos com surdez.

Além das palavras introdutórias, a grande seção seguinte refere-se à questão dos marcos históricos e aos aspectos legais da educação inclusiva no Brasil, pois não se pode retratar a inclusão sem analisar o processo ao longo da história e seu princípio de normalização. O terceiro tópico trata do histórico da inclusão social e educacional do surdo em termos amplos, com a apresentação de três abordagens de educação: o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo, e, ainda, menção sobre os centros de atendimento das pessoas com surdez em Teresina – PI. O quarto bloco prioriza a realidade da Unidade Escolar Matias Olímpio, considerando o professor de geografia para os surdos, além de tratar da caracterização da escola e analisar estratégias e recursos adotados pelos educadores da instituição.

2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: MARCOS HISTÓRICOS E ASPECTOS LEGAIS DA REALIDADE BRASILEIRA

As discussões relacionadas à educação inclusiva são sempre efetivadas em meio a inúmeras dificuldades e preconceitos, por períodos e culturas diferentes e de forma gradativa. Durante muito tempo, as pessoas com algum tipo de deficiência foram marginalizadas e perseguidas, a ponto de suas famílias privá-las da interação social.

No Brasil, a partir do século XVIII e nas três primeiras décadas do século XIX, a sociedade passa a tomar conhecimento da necessidade de atendimento especializado e inclusivo desses cidadãos nos sistemas sociais, incluindo a esfera escolar:

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant (IBC) e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES), ambos no Rio de Janeiro (BRASIL, 2010c, p.10).

Assim, surge, ainda que de forma incipiente, a educação inclusiva. As pessoas passam a contar com assistência de centros especializados com diversificados profissionais, tanto da área da saúde, como social e educacional. Em 1994, entre 7 e 10 de junho, em Salamanca – Espanha, realiza-se a Conferência Mundial de Educação, objetivando reafirmar o compromisso com a educação para todos no sistema regular de ensino. Sob o patrocínio do Governo espanhol e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Conferência conta com a representação de 88 governos e 25 organizações internacionais.

Além do compromisso reafirmado, resulta, também, na elaboração de uma declaração, a “Declaração de Salamanca”, contendo a proclamação de ações relacionadas à educação especial, orientações em níveis regionais e internacionais, treinamentos, recrutamentos de educadores, serviços externos de apoio, etc.:

A educação inclusiva é um processo de enfrentar e responder à diversidade de necessidades de todos os estudantes através de práticas inclusivas em aprendizado, culturas e comunidades, e reduzindo exclusão de dentro da educação e partindo da educação [...] Envolve mudanças e modificações de conteúdo, abordagens, estruturas e estratégias, com uma visão comum que cobre todas as crianças da faixa etária apropriada e uma convicção de que é a responsabilidade do sistema regular educar todas as crianças (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 13).

De acordo com a Declaração mencionada, a educação inclusiva visa auxiliar o processo de ensino-aprendizagem ocorrido ao longo da história com crianças especiais em estabelecimentos de ensino, públicos ou particulares, como também promover assistência suplementar para garantir educação eficaz, com apoio na área médica e social. A educação inclusiva é considerada um processo que torna ampla a inserção de todos os educandos nas instituições de ensino regular nas mais variadas categorias do processo de aprendizagem. Trata-se de reorganização cultural e de ações públicas e práticas docentes adotadas nas escolas de modo que respondam a aspectos relacionados à diversidade.

No século XX, com as transformações culturais e subjetivas na sociedade em dependência constante de um compromisso mútuo entre as três esferas do Governo, que correspondem aos âmbitos federal, municipal e estadual e aos movimentos sociais, iniciam-se programas escolares para deficientes mentais e, posteriormente, para as demais deficiências, inclusive para os surdos. Com base nessa iniciativa, os serviços especiais se mostram variados e as classes com alunos especiais integram-se ao contexto escolar.

Cardoso (2003, p.18) enfatiza que “[...] no Brasil, as classes especiais foram criadas entre 1960 e 1965, em todo território brasileiro, para as pessoas excepcionais”. Ressalta-se que esta terminologia está direcionada para os indivíduos com deficiência intelectual que frequentam as classes especiais. Os surdos, apesar de não possuírem problemas na área cognitiva, à época, frequentam tais classes. Estas contribuem para reduzir a segregação e exclusão dessas pessoas, mediante o enfrentamento de duas problemáticas. A primeira diz respeito aos critérios de encaminhamento. A segunda gira em torno da permanência prolongada dessas crianças em classes especiais.

No ano de 1961, com a promulgação de nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o atendimento educacional às pessoas com deficiências passa por uma fundamentação legal, que assinala seu direito à educação, com preferência, no ensino regular. Posteriormente, em 1973, registra-se a instalação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) vinculado ao Ministério de Educação (MEC), responsável pela gerência da educação especial no Brasil, estimulando metas no âmbito educacional para os indivíduos com deficiência e para as consideradas superdotadas. Tais metas possuem caráter assistencialista e, muitas vezes, caracterizam-se como iniciativas isoladas do próprio Estado. No caso de crianças superdotadas, apesar da garantia de seu acesso à sala regular de ensino, não se observa uma aprendizagem singular que complemente ou suplemente, de forma organizada e adequada, o aprendizado.

Acerca das terminologias adotadas ao longo do processo histórico, Cardoso (2003) acrescenta que, nos anos 80, o termo deficientes é substituído pela expressão pessoas portadoras de deficiência. Logo mais adiante, em 1986, adota-se a denominação pessoas com necessidades educativas especiais. Ainda nessa década, nasce a proposta de integração educativa, que corresponde ao ensino dos alunos especiais na escola regular.

[...] esta nova concepção não nega que os alunos tenham problemas em seu desenvolvimento. No entanto, a ênfase consiste em oferecer ao aluno uma mediação. A finalidade primordial é analisar o potencial de aprendizagem, como sujeito integrado em um sistema de ensino regular, avaliando ao mesmo tempo quais os recursos que necessita para que sua evolução seja satisfatória. O conceito necessidades educacionais especiais remete às dificuldades de aprendizagem e também aos recursos educacionais necessários para atender essas necessidades e evitar dificuldades (CARDOSO, 2003, p.19-20).

A integração permite promover mudanças na progressão com relação aos estudos, com base na capacidade cognitiva de cada criança sem discriminações e segregações, passando a ser visto como cidadãos participativos da sociedade. Corroborando a proposta, a Constituição Brasileira de 1988 traz em seu Capítulo III – da Educação, da Cultura e do Desporto – Art. n. 205, a premissa de que “a educação é direito de todos e dever do Estado e da família”. O Art. n. 208, prevê, de modo específico, que o “[...] dever do Estado com a educação será efetivado mediante [...] Atendimento Educacional Especializado [...], preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

Essas políticas têm como propósito mudanças no ambiente escolar e nas práticas sociais e pedagógicas para promover a aprendizagem de qualidade e para todos. As práticas pedagógicas da sala regular, como a sala de recursos multifuncionais, também

denominadas de AEE, devem ser interligadas por metodologias de ensino que visem estimular os conhecimentos prévios e promotores da construção de um conhecimento significativo ao educando. As políticas públicas, principalmente a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, procuram acompanhar as transformações do conhecimento e da sociedade, objetivando a qualidade na educação para todos os alunos e os avanços na cultura e na estrutura de instituição de ensino. O intuito é que todos sejam atendidos de acordo com suas especificidades:

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA , 1994, p. 5).

A Constituição de 1988, a Declaração de Salamanca e a LDB adotam a mesma perspectiva para com os serviços de apoio especializado, métodos, técnicas e com recursos adequados em consonância com a necessidade dos indivíduos, dentre outros aspectos. Com base na Declaração de Salamanca (1994, p. 9), “[...] as escolas regulares com orientação para a educação inclusiva são o meio eficaz no combate a atitudes discriminatórias, propiciando condições para o desenvolvimento de comunidades integradas, base da construção da sociedade inclusiva”. Reitera-se que esse documento proporciona discussões, formulação na perspectiva dos princípios, das práticas de educadores e, em especial, na ótica das políticas de inclusão.

Com a aprovação da nova LDB, percebe-se uma forma inovadora de conceber a educação e de adotar e criar uma série de ações governamentais que permitam transformar o ensino brasileiro:

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/96, no Art. 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para a conclusão do programa escolar (BRASIL, 2010c, p.12).

O implemento conduz à incorporação de um currículo adaptado e flexível às singularidades das crianças especiais com estratégias e critérios de efetiva ação docente, para que também garanta e estimule um aprendizado significativo, tendo como papel a mediação dos conteúdos na sala regular. Com a emergência dessas novas políticas públicas, ênfase para a Lei Federal n. 7.853, de 24 de outubro de 1989, se estabelecem os direitos considerados básicos para as pessoas com deficiência. Há, pois, significativo avanço nos rumos da educação brasileira, sobretudo, para a defesa e o alcance dos direitos das pessoas com necessidades especiais na sociedade.

Segundo Silva (2012), o PI, principalmente a capital Teresina, adota algumas leis que promovem a acessibilidade desse grupo, segundo descrito no Quadro 1, alusivo às leis e ementas do referido Estado e do município de Teresina. A gradativa incorporação dessas políticas públicas estimula a ocorrência de crescente aumento de matrículas de alunos com necessidades especiais na rede pública. Isso incrementa as demandas para a gestão escolar e revela a necessidade de formação mais adequada para os professores, a fim de que atendam melhor à clientela.

As Secretarias de Educação tanto municipal como estadual contam com gerências e divisões inclusivas, compostas por uma equipe comprometida com a nova realidade, disponibilizando capacitação, apoio técnico e pedagógico, acompanhantes pedagógicos e recursos adequados para os professores, como também, o funcionamento de turmas de AEE, que subsidiam os mestres que ministram aulas na educação regular e complementam a escolarização dos discentes. Como decorrência, há avanços e transformações tanto na educação como em outros setores em diferentes escalas, para atender a esse público de acordo com a legislação. O processo de adaptação reflete um esclarecimento para a sociedade sobre o verdadeiro significado da inclusão. Junto com as mudanças do mundo, o educador deve estar preparado para novos desafios a serem enfrentados, principalmente sobre a inclusão de alunos com necessidades especiais em salas de aula regulares.

Quadro 1 – Leis e ementas do Estado do Piauí e do município de Teresina – Piauí

LEIS		EMENTAS
Lei Orgânica n. 2.557, 18 jul. 1997, Município de Teresina	→	Prevê o acesso sobre bens e serviços públicos, que permitem a melhoria na locomoção.
Lei Estadual n. 4.835, 23 maio 1996, Estado do Piauí	→	Há a reserva de um percentual mínimo de 10% de vagas para as pessoas com necessidades especiais em aprovações em concursos públicos.
Lei Municipal n. 2.256, 25 out. 1993, Município de Teresina	→	Há a reserva correspondente a 5% das vagas em aprovações em concurso público.
Lei Municipal n. 3.144, 3 dez. 2002, alterada pela Lei n. 3.156, 6 jan. 2003, Município de Teresina	→	Dispõe de passe livre às pessoas portadoras de deficiência no sistema de transporte coletivo do município, como também dos seus respectivos acompanhantes.
Lei Municipal n. 3.416, 6 maio 2005		Dispõe o reconhecimento oficial, no Município de Teresina, da linguagem gestual codificada pela Língua Brasileira de Sinais (Libras) e da obrigatoriedade de intérprete desta Língua nos estabelecimentos bancários, hospitalares, <i>shoppings</i> e outros de grande fluxo de pessoas, ficando a cargo destes estabelecimentos o treinamento dos funcionários para o cumprimento da mesma. Inclui-se também nas redes de ensino essa língua para o atendimento ao aluno surdo.

Fonte: Crédito direto do autor, 2012.

3 INCLUSÃO DOS SURDOS EM ESCOLAS REGULARES DE ENSINO

Ao longo da história, os surdos enfrentam dificuldades em adquirir independência e respeito à sua linguagem. Na Grécia, são considerados como seres sem raciocínio e

Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica / Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 1, n. 1, p. 80-106, jul. / dez. 2013.

capazes de contaminar o restante da população. A este respeito, o comentário de Sêneca é bastante significativo:

Matam-se os cães quando estão com raiva; exterminam-se touros bravios (bravo); cortam-se as cabeças das ovelhas enfermas para que as demais não sejam contaminadas; matamos os fetos e os recém-nascidos monstruosos; se nascerem defeituosos e monstruosos afogamo-los não devido ao ódio, mas à razão, para distinguirmos as coisas inúteis das saudáveis (SÊNeca, *apud* SILVA, 1986, p.128-129).

Na Idade Média, os surdos também são tratados indignamente, apedrejados e condenados à morte ou escondidos por muito tempo por membros da família sem coragem de praticar os assassinatos. Por outro lado, no Egito, os surdos são vistos como deuses. Há a crença de que servem de intermediários entre faraós e deuses. Na Igreja Católica, o casamento entre surdos e o recebimento de heranças são proibidos, ao lado do veto a outros direitos comuns aos cidadãos ditos “normais”.

Na Idade Moderna, um dos primeiros educadores dos surdos é o espanhol Pedro Ponce de León (1520-1584), cujo trabalho consegue, na ocasião, derrubar crenças religiosas, filosóficas e médicas. Isto porque, se até então os surdos são entendidos como incapazes de aprender, o monge beneditino inicia uma abordagem oralista como método de aprendizagem.

León procura educar os surdos da nobreza. A oralização é considerada um dos critérios primordiais para a obtenção de direitos perante a lei. Com os resultados positivos obtidos, sua atuação chega ao conhecimento de Juan Pablo Bonet (1573-1633), também espanhol e, de forma similar, educador e pioneiro na educação de surdos, que se interessa pela metodologia empregada por León. Conseqüentemente, Bonet edita o primeiro livro sobre a educação dos surdos, em 1620, em Madrid – Espanha, com o título “Redução das letras e arte de ensinar a falar os mudos”:

Bonet tentou reproduzir o método elaborado por De León, publicado, em 1620, um livro no qual se apresentava como inventor da arte de ensinar o surdo a falar, fazendo o uso do alfabeto digital da forma escrita e da língua de sinais para ensinar a leitura aos surdos e, por meio da manipulação dos órgãos fonoarticulatórios, ensiná-los a falar (MOURA, 2000, p.78).

O modelo de aprendizagem adotado por Pedro de León consiste na utilização do alfabeto através da configuração de mão, ação didática que gera bastante controvérsia entre os demais estudiosos.

Assim, Bonet, dentro de sua perspectiva metodológica, contribui para o desenvolvimento de três pilares de educação oralista: o de Jacob Rodrigues Pereire (1715-1780); de John Conrad Amman (1669-1724); e de John Wallis (1616-1703). O primeiro privilegia os países de língua de origem latina; o segundo, os de língua alemã; e o último, as Ilhas Britânicas.

Para esses autores, a oralização é fundamental e responsável pela constituição da humanidade. Pereire enfatiza que o surdo voltaria a integrar a sociedade como cidadão a partir do momento em que aprendesse a falar, uma vez que teria condições de adquirir noções abstratas e gerais essenciais para sua interação no meio. Amman, por seu turno, em seu processo de ensino, lança mão de sinais e o alfabeto manual como instrumentos para atingir seu objetivo – a fala. Após a consagração do objetivo proposto, passa a desprezar tais instrumentos com o argumento de que os mesmos podem atrapalhar o desenvolvimento da fala. Ressalta-se que esse alfabeto manual ou digital não se configura como língua de sinais, pois esta mantém uma estrutura gramatical.

O jornalista Wallis lança, nas Ilhas Britânicas, 1698, livro sobre a educação para os surdos. Recorre à abordagem oralista, mas com a experiência obtida, recusa esse método e insere o uso de sinais. A este respeito, Moura (2000, p. 80) sintetiza e afirma:

Os três educadores utilizaram os sinais e o alfabeto digital para ensinar os surdos a falar, que era o objetivo do oralismo. Assim, desde o século XVI, a história mostra quanto a língua de sinais é importante para o surdo e que o ouvinte, ainda no século XXI, não é capaz de aceitar este sujeito como ele é: surdo.

Observa-se, pois, que os pilares da educação para os surdos contemplam o ensino da oralidade, mas mesmo assim, já se registra o início do uso de sinais. Graças às suas práticas, alguns educadores modificam sua visão quanto ao ensinamento dos surdos, percebendo a importância da língua de sinais no cotidiano.

O início do trabalho com sinais como elemento prioritário da educação do surdo ocorreu com Charles Michel de L' Epée (1712-1789), professor de duas irmãs surdas, experiência que lhe possibilitou inaugurar a primeira escola pública para surdos no mundo, o Instituto Nacional para Surdos-Mudos em Paris. Seu grande mérito foi ter reconhecido que os surdos possuíam uma língua que servia para propósitos comunicativos (MOURA, 2000, p. 330).

Assim, L' Epée demonstra certa preocupação com o ensinamento dos surdos, considerando que os educadores deveriam aprender com eles, e, então, adotando sua forma de comunicação, ensinar a língua falada e escrita da comunidade ouvinte.

Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica / Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 1, n. 1, p. 80-106, jul. / dez. 2013.

Além disso, aproveita-se do sistema utilizado pelos sinais e cria outros para fazer a representação das palavras francesas e terminações que marcam a gramática da língua oral, denominando de sinais metódicos.

Com sua experiência, percebe ser mais viável o ensino da língua de sinais do que o treinamento da fala, pois traz resultados mais favoráveis ao seu objetivo. A mudança do oralismo para a língua de sinais provoca inúmeras críticas pelos adeptos desse procedimento. Porém, a alteração traz resultados significativos, pois muitos surdos passam a dominar bem a escrita, e, conseqüentemente, conseguem ocupar lugar de destaque no convívio social. Moura (2000, p. 331) acrescenta:

Na Idade Contemporânea (1799-1900), o trabalho com sinais estava começando a ser realizado em diferentes países da Europa e também nos [Estados Unidos da América] EUA. O americano Thomas Gallaudet (1787-1851) e o francês Laurent Clerc (1785-1869) foram os responsáveis pela introdução do trabalho com sinais e pela educação institucionalizada para surdos.

Nota-se avanço e maior intensidade do uso da língua de sinais em vários países. É quando se dá a fundação da primeira escola pública para surdos nos EUA, em Hartford, recebendo posteriormente a designação de *Hartford School*.

Clerc [...] ensinou professores com o método dos sinais metódicos, que, assim como alfabeto digital, foram adaptados para o inglês. Gradativamente, os sinais metódicos foram abandonados e, na sala de aula, a língua de sinais americana passou a ser usada com maior intensidade (MOURA, 2000, p. 332).

Cada vez mais essas escolas emergentes apresentam características comuns. Mantêm como objetivo a educação dos surdos através da língua de sinais desvinculada da abordagem oralista, o que possibilita a criação de pequenas comunidades. Na metade do século XIX, por motivos políticos, o uso da língua de sinais passa a ser rejeitada em visível retrocesso aos avanços até então conseguidos, pois o oralismo continua em voga.

Posteriormente, no Congresso de Milão, ano de 1880, é aprovado o oralismo como meta primordial para facilitação da alfabetização. Em 1892, o Congresso de Gênova é ainda mais enfático, ao adotar o método oral puro, utilizando outras formas de propiciar a fala aos surdos, tais como: uso de aparelhos de amplificação sonora individual, aproveitando os resíduos auditivos do sujeito para torná-lo um ouvinte.

Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica / Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 1, n. 1, p. 80-106, jul. / dez. 2013.

Com o passar do tempo, percebe-se que o oralismo não atinge os efeitos esperados com relação à fala e, ao longo do século XX, passa a ser questionado. Com isso, as ideias quanto à incapacidade do surdo se alteram e surgem, ainda, novos procedimentos para a educação desses indivíduos:

Com as novas descobertas feitas sobre as línguas de sinais e o descontentamento com os resultados do oralismo, foi desenvolvida nos EUA, na década de 80, a proposta que ficou conhecida como comunicação total, cuja filosofia seria aceitar qualquer forma de comunicação usada, sem discriminar a criança por não dominar a oralidade (MOURA, 2000, p. 59).

Os surdos voltam a empregar a língua de sinais, haja vista que nesse tipo de abordagem, qualquer comunicação é aceitável. A comunicação total, por sua vez, prescreve o uso de todo e qualquer recurso possível para melhor comunicação, considerando todos os aspectos do alunado, desde o cognitivo até o social.

Apesar do reconhecimento de sua língua nessa abordagem, os surdos começam a exigir o uso da língua de sinais na educação escolar. De forma similar, reivindicam, também, o reconhecimento de sua identidade e cultura, passando a uma nova proposta denominada bilinguismo, que objetiva habilitar os surdos para o uso de duas línguas no cotidiano escolar e em sua vida social, sendo a primeira a língua de sinais e a segunda, na modalidade escrita ou oral da língua majoritária.

No Brasil, a educação dos surdos tem início em 1857, quando o professor francês Ernest Huet, com a ajuda do imperador D. Pedro II, cria o Imperial Instituto de Surdos-Mudos, atualmente denominado INES. São aceitos somente surdos do sexo masculino abandonados pelos membros da família e que procedem de diferentes cidades brasileiras. Segundo Campbell (2009, p. 100) “a partir da criação do INES, os surdos brasileiros passaram a contar com uma escola especializada para sua educação e tiveram a oportunidade de criar a Língua Brasileira de Sinais (Libras)”. Assim, a adoção da Libras permite aos surdos modalidade de comunicação e expressão, como também o desenvolvimento da aprendizagem na escola comum e na vida social.

Em 1931, há a instalação de um externato feminino, que oferece oficinas de costura e bordado, visando a um aperfeiçoamento profissionalizante. Durante a década de 50, ocorre a difusão de serviços ofertados pelos INES, tais como: Curso Normal para os docentes da área da surdez, a fundação do Jardim de Infância do Instituto (em torno de 1952) e depois, a criação do curso de artes plásticas.

Na década de 80, foi criado o Curso de Especialização para professores na área de surdez, com finalidade de capacitar e, também, gerar agentes multiplicadores nesta área, uma vez que o curso, atualmente chamado de Curso de Estudos Adicionais, recebe professores de todo o país e que, ao retornarem às origens, disseminam os conhecimentos adquiridos no INES (CAMPBELL, 2009, p. 100).

Essa capacitação permite ao professor o conhecimento e fluência em Libras e a adaptação e elaboração de recursos didáticos. Por meio da oferta de cursos, expansão dos serviços e estudos prestados aos alunos surdos, o INES configura-se como centro nacional de referência no campo da surdez, estabelecendo ações que auxiliam todo o país. Mais adiante, 1977, instala-se a Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos (Feneida). Posteriormente reestruturada e denominada de Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis), em 16 de maio de 1987, em assembleia geral, tem como intuito central divulgar a Libras.

O trabalho com intérpretes de língua de sinais se dá nos anos 80, principalmente em função de serviços religiosos e informais. Com relação à legalização da Libras, isso ocorre na década seguinte, de início, apenas em alguns municípios e Estados da Federação. Porém, tão somente em 24 de abril de 2002, com a partir da Lei Federal n. 10.436, é que a língua de sinais é oficializada em todo território nacional. Em 2005, graças à promulgação do Decreto n. 5.626, há a garantia, dentre outros avanços, de uma educação bilíngue (BRASIL, 2010b), além da presença do intérprete em sala de aula. Trata-se de medida que impulsiona o reconhecimento da profissão de intérprete da Língua Brasileira de Sinais no cenário nacional, especialmente, a partir do dia 1º de setembro de 2010, Lei n. 12.319 (BRASIL, 2010a).

O reconhecimento da profissão de tradutor e intérprete de Libras ocasiona novas discussões acerca de sua função, formação, atuação, sindicalização e valorização de seu exercício. Seu objetivo maior é ser um facilitador da comunicação entre surdos e ouvintes.

3.1 O processo de inclusão no Piauí

No Estado do PI, o Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS / PI), entidade jurídica de Direito público, situa-se na Rua Major Osmar Félix, s. n., Bairro Monte Castelo, Teresina, com horário de funcionamento nos turnos manhã e tarde.

O Centro está vinculado ao Governo do Estado do Piauí por meio da SEDUC, sob a Gerência de Educação Especial (GEE). Funcionam nesse centro cursos de conversação em Libras do nível básico até o elementar, capacitação de intérpretes / tradutores em Libras para comunidade ouvinte, professores da rede estadual, familiares que possuem este tipo de deficiência e para os próprios surdos. Além disso, há promoção de cursos de artes plásticas e informática, atividades culturais relacionadas às datas comemorativas, gincanas e atividades extras como forma de complementação às demandas dos surdos.

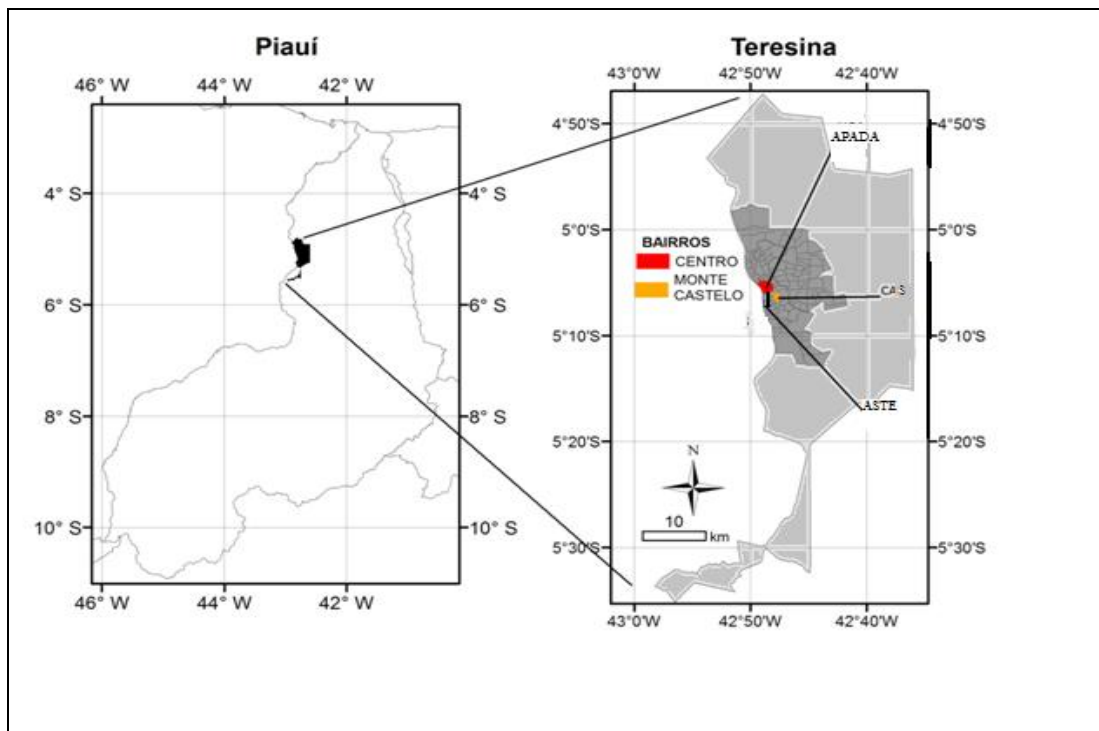
O CAS, fundado em 2005, possui como principal referência teórica as propostas estabelecidas pelo MEC, as secretarias de educação, as instituições de ensino superior, as organizações não governamentais e as entidades filiadas à Feneis.

Outra entidade que desenvolve assistência aos Surdos é a Associação de Pais e Amigos de Deficientes Auditivos (APADA) do Estado do PI, que atua desde 1991, sem fins lucrativos. É formada por pais de deficientes e profissionais engajados na luta por melhores condições de vida para essas pessoas. Atualmente, a APADA possui 165 alunos e realiza matrícula durante o ano todo. Fornece cursos de capacitação em conversação em Libras básica e elementar. O maior problema enfrentado consiste na falta de apoio dos gestores públicos. Fundada em 13 de setembro de 2000, a Associação, localizada na Rua Jonatas Batista, 1159, Bairro Centro, Zona Norte, Teresina, tem como principal objetivo criar projetos e estabelecer parcerias com órgãos permitindo a defesa e a luta dos direitos da comunidade surda da capital piauiense. A Figura 1 mostra o mapa da localização das instituições que atendem aos alunos surdos em Teresina.

Além dos centros de apoio e da associação, a cidade de Teresina conta com uma quantidade razoável de escolas regulares que fazem o atendimento aos surdos na perspectiva inclusiva. Com base nos dados fornecidos por Silva (2012), são 32 escolas para atender a uma demanda de 22 mil pessoas com surdez, com um total de sete intérpretes contratados para atuar nas escolas, com a Libras.

O movimento de inclusão dos surdos nas escolas regulares está se ampliando. Todavia, para acolher os educando, é necessário que se tenha condições efetivas de aprendizagem e desenvolvimento de suas potencialidades, tais como capacitação dos professores, uso do intérprete em sala de aula, recursos e provas adaptadas, planejamento e currículo escolar adequado às demandas e vivências dos alunos.

Figura 1 – Mapa de localização das instituições que atendem alunos surdos em Teresina – Piauí



Fontes: Banco de dados: Teresina (2011). Elaboração: Elayne Cristina Rocha Dias. Geoprocessamento: Gustavo S. Valadares (2012).

3.2 Recursos didáticos e metodologias aplicadas ao ensino em geografia para os alunos surdos

A escola é um espaço de contribuição para a democratização da sociedade, da formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, e propiciadora da construção cultural, científica e crítica do conhecimento. O educandário deve conceber uma proposta curricular com conceitos que fundamentem tal conscientização, projetos temáticos de transversalidade e de interdisciplinaridade.

A disciplina Geografia contribui para a formação da cidadania, pois trabalha com a realidade e suas transformações, pois é nesta realidade que as relações entre sociedade e natureza formam um todo integrado. A geografia é uma das ciências que auxilia na compreensão da relação intrínseca entre homem e meio ambiente. Mesmo que seja através do senso comum, o indivíduo consegue perceber a importância dessa disciplina em sua vida, por exemplo, através da localização de determinado local para perceber se o educando utiliza esse conhecimento.

O estabelecimento de relações entre cotidiano e conhecimento científico torna o ensino cada vez mais significativo e determinante. Nessa perspectiva, no ensino fundamental de 6º ao 9º ano, por se tratar de turmas formadas na instituição de ensino e pela organização curricular da disciplina Geografia com conteúdos mais fundamentados, os alunos devem adotar conceitos geográficos mais aprofundados, principalmente sobre espaço, lugar, paisagem e território, oportunizando a construção de compreensões e explicações mais complexas sobre o dia a dia.

Diante da relevância da geografia para a construção e o entendimento da realidade social refletida nos diversificados lugares, é essencial que o docente implemente propostas pedagógicas que favoreçam as diferentes estratégias cognitivas e ritmos de aprendizagem. A partir de então, o aluno assumirá uma postura reflexiva e crítica diante dos acontecimentos da sociedade.

Para que o aluno com necessidade especial, principalmente no caso da surdez, que vem crescendo bastante nos últimos anos, tenha compreensão do espaço em suas multidimensões, é relevante que a geografia seja repassada não como matéria “decorativa” e, sim, como possibilidade de trabalho com culturas, auxiliando no avanço intelectual, social e afetivo do educando. Na visão de Cavalcanti (2009, p. 145):

Uma concepção socioconstrutivista entende o processo de conhecimento que ocorre no ensino como uma construção que envolve o aluno (sujeito) e o saber escolar (objeto), na qual ambos são ativos e estão em interação. Sendo assim, uma ação didática importante a ser desencadeada no ensino com vistas à construção de conceitos são as atividades dos alunos.

Os profissionais de geografia devem apresentar atividades diversificadas que conciliem os conteúdos com os conhecimentos do cotidiano do aluno, ou seja, um ensino com atitude socioconstrutivista e que não priorize o conteúdo tradicional. Ademais, deve-se adotar uma abordagem educacional por meio do bilinguismo, que objetiva habilitar os surdos para o uso de duas línguas no cotidiano escolar e em sua vida social, que seriam a Libras, também chamada pelos estudiosos da área de L1 e a língua portuguesa, de L2:

Apesar de o bilinguismo ser amplamente difundido no Brasil as experiências com a educação bilíngue aqui ainda são restritas pela dificuldade tanto de considerar a língua de sinais uma língua, quanto de encontrar profissionais e professores que saibam utilizá-la. Assim, ou as práticas são simplesmente oralistas, ou acabam por adotar informalmente a comunicação total (SANTANA, 2007, p.180).

Essa abordagem corresponde melhor às necessidades dos surdos. Além de considerar sua língua natural, possibilita a integração na comunidade ouvinte e desenvolve um ambiente adequado ao ensino-aprendizagem escolar. Nesse caso, a figura do intérprete de língua de sinais é fundamental para que o processo ocorra com sucesso, colaborando para que a comunidade escolar e a sociedade se modifiquem e se adaptem ao surdo.

Além desse enfoque, é essencial que o docente mantenha um bom planejamento e que incorpore em suas aulas recursos didáticos que deixe a aprendizagem mais produtiva e desafiadora. Uma das práticas pedagógicas que Castrogiovanni (2000) enfatiza como auxílio na compreensão do conteúdo pela pessoa com surdez é o trabalho com imagens em geografia. Graças à análise das imagens, o aluno pode perceber a interferência ou não do homem e as mudanças ocorridas com o transcorrer do tempo, dentre outros aspectos. De forma similar, os jogos adaptados e eletrônicos também são recursos que podem ser adotados pelo mestre para criar expectativa, cooperação, entusiasmo e espírito de coletividade, pois proporciona estímulo nas habilidades e nos conhecimentos para que o educando possa vencer. Passini e Passini e Malysz (2010, p.103) dizem:

Ele traz para os participantes uma integração alternativa, melhor interação social e responsabilidade tanto individual como coletiva. Ele ajuda as pessoas a desenvolver uma melhor coordenação motora, ativa o raciocínio lógico e melhora a habilidade nas tomadas de decisão. A derrota é vista como desafio para a autossuperação e a procura do aperfeiçoamento de habilidades estratégicas.

O uso da informática através de pesquisas e das imagens dos programas *Google Earth* e *Google Maps* também permite que os alunos compreendam novos e complexos saberes geográficos. Os autores supracitados asseguram que “[...] o computador, no ensino-aprendizagem, auxilia os professores em suas aulas e servem como complemento na busca de dados para a construção de conhecimentos” (p. 105). O educador deve tomar precauções em sua utilização e usar a tecnologia com criatividade para promover a construção de habilidades e de conhecimentos.

Outra forma de recurso que o mestre pode adotar no ensino de geografia para os surdos são os vídeos com legendas. Por meio dessa ferramenta, o aluno pode visualizar imagens e analisá-las de forma mais complexa. Com esse recurso, o professor pode, ainda, introduzir inúmeras atividades, como: produção de textos, questionários, debates, dentre outros, sempre procurando relacionar o filme com o conteúdo e com os conhecimentos do cotidiano do alunado.

Recursos cartográficos, como mapas, globos, cartas e plantas, utilizados com os alunos surdos favorecem, através da percepção visual de cores e símbolos, a construção, a interpretação e o desenvolvimento aprofundado da linguagem cartográfica. Isso desperta nos alunos a compreensão da realidade geográfica. Ademais, outra forma de trabalhar conteúdos geográficos com os alunos surdos corresponde ao uso e à construção de maquetes, pois representam fenômenos reais por meio da reprodução em pequenas escalas, permitindo ao aluno abstrair determinado conteúdo. Sua elaboração estimula o discente a incrementar a percepção e diferenciação de diversos conceitos propostos pelas diretrizes curriculares.

Diante desses recursos e de outros não citados no texto, é imprescindível que o docente, em especial da área de geografia (por se tratar de disciplina importante da grade curricular, porque habilita os alunos para lidarem com o espaço geográfico, analisando seus conflitos desde seu produto histórico até os momentos atuais), requer que o professor procure repensar a educação escolar. Isto é, repensar as metodologias empregadas em sala de aula, principalmente em se tratando dos alunos especiais, pois não deve desconsiderar suas potencialidades, integrando-as a outros processos perceptuais.

4 O PROFESSOR NO ENSINO DE GEOGRAFIA PARA ALUNOS SURDOS, UNIDADE ESCOLAR MATIAS OLÍMPIO

Como mencionado, a pesquisa envolve a Escola Estadual Matias Olímpio. Seu espaço escolar está dividido em dois blocos. No primeiro, encontra-se o setor administrativo, composto pela diretoria, secretaria, sala de recepção, sala dos professores, pátio, um depósito e dois banheiros. O segundo bloco contém oito salas de aulas, uma sala de AEE, uma biblioteca, um laboratório de informática, dois banheiros para uso dos alunos. O educandário possui ampla área externa com canteiros e quadras de esportes, oferecendo espaço de interação e lazer.

Também como antes citado, a investigação envolveu observações diretas e registro dos fenômenos no contexto de sala de aula e dos recursos didáticos utilizados pelos docentes. Questionário semiestruturado foi aplicado a dois professores de geografia, à pedagoga da escola, a um técnico com atuação nas Secretarias de Educação Municipal e Estadual, 10 alunos surdos do 6º e do 9º ano e a um membro do AEE.

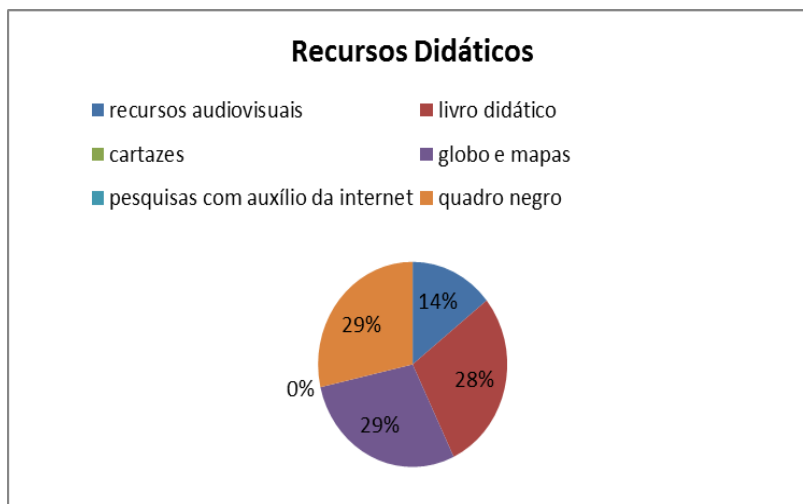
A Escola Matias Olímpio, nos turnos manhã e tarde, atende a 255 alunos do ensino fundamental maior (6º ao 9º ano). Dentre eles, 33 são surdos. A maioria do corpo discente é formada por jovens pertencentes a famílias de baixa renda e pouca escolaridade. O

educandário possui 27 professores e apenas um professor estagiário. A maior parte com especialização em sua área de atuação e apenas um professor do quadro efetivo possui mestrado em letras português. E mais, há oferta aos alunos ouvintes e surdos da disciplina de Libras no currículo escolar como forma de facilitar a interação e a comunicação entre ambos os segmentos. Ofertada a partir do início de 2012, precisamente em abril, ocorre uma vez por semana nos turnos manhã e tarde, respectivamente, no 6º horário, e é ministrada pelos professores do AEE. A escola ainda dispõe do curso de formação continuada, em Libras, com carga horária de 120 horas, ofertada para toda comunidade do bairro, pais dos alunos surdos e profissionais da instituição. No caso destes últimos, o curso é realizado no contra turno, ou seja, no horário contrário àquele quando estão em sala de aula. Após a devida capacitação, a escola vai entrar em processo de mudança para se tornar a primeira escola bilíngue do PI.

No sentido de conhecer as estratégias aplicadas no ensino de geografia, foi questionado aos professores dessa disciplina sobre o tempo de experiência docente na entidade. Predomina a resposta de um a cinco anos de serviço, com carga horária distribuída de dois a três dias na semana. Nessa fase, não houve nenhum curso de capacitação para o trabalho com alunos surdos. Somente no ano citado de 2012, foram ofertados cursos de Libras para todos os funcionários da Escola Estadual Matias Olímpio. Dois professores se inscreveram e em relação à formação acadêmica, ambos possuem especialização na área de ensino de geografia, com bom nível de qualificação.

Segundo o depoimento dos professores sobre metodologias e técnicas empregadas na aula de geografia, os resultados remetem à exposição oral dos conteúdos, discussões em pequenos grupos e debates, seminários, trabalhos escritos com auxílio da internet, e, dificilmente, aula de campo, devido à falta de disponibilidade de ônibus pela SEDUC. A este respeito, o Gráfico 1 mostra que, apesar dos inúmeros recursos disponíveis e das oficinas proporcionadas pelo AEE para adaptação da prática docente do professor de sala regular, os mais utilizados resumem-se somente ao uso de mapas e globos, ao livro didático e ao quadro negro (acrílico).

Gráfico 1 – Recursos didáticos utilizados pelos professores de geografia da Unidade Escolar Matias Olímpio, Teresina – Piauí



Fonte: Crédito direto do autor, 2012.

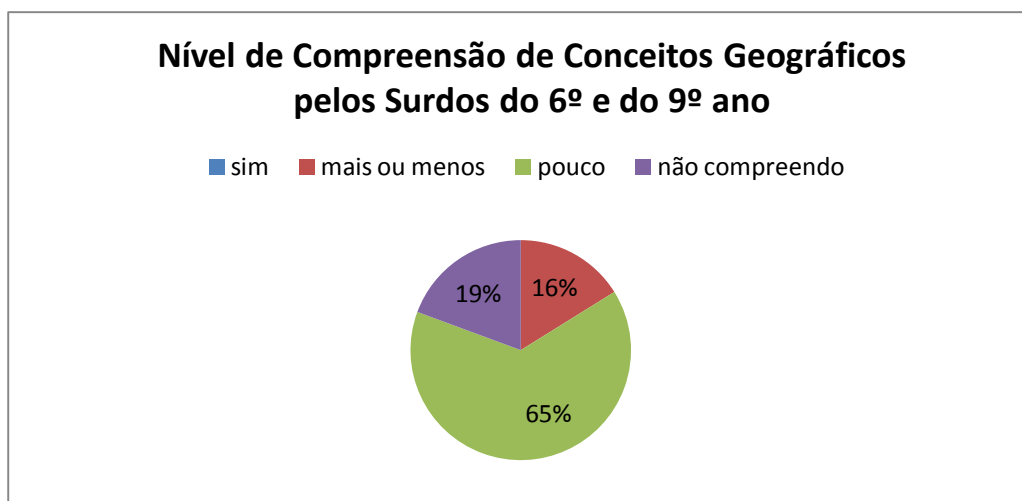
Assim, é de suma importância a aplicação dos recursos didáticos para a imposição de prática mais eficiente de modo a promover interesse e curiosidade para os conteúdos geográficos. É importante lembrar que o recurso deve estar bem elaborado e ser de fácil utilização. Com relação aos equipamentos e materiais, a escola possui *datashow*, vídeos, *digital versatile disc / disco digital versátil (DVD)*, televisão (TV), mapas, globos, aparelhos de som, material dourado, destinado a atividades que auxiliam o ensino e a aprendizagem do sistema de numeração decimal-posicional e dos métodos para efetuar as operações fundamentais. Há, ainda, revistas, livros, jornais, internet, computadores, dicionário de Libras e de língua portuguesa. Além disso, dispõe de material para confecção de recursos didáticos que subsidiam o trabalho pedagógico.

De acordo com o depoimento dos educadores, eles não realizaram nenhuma reformulação de atividades, livros, currículo para a acessibilidade dos surdos em sala de aula. Mesmo sem essa adaptação, os professores do AEE prestam assessoria no que se refere à aplicação das provas, às atividades relacionadas aos seminários, ao reforço das atividades de casa na sala do AEE, e, às vezes, no que concerne à interpretação de conteúdos mais complexos, quando solicitados pelos professores da sala regular. Em sua visão, a maior dificuldade é a comunicação com os alunos surdos, na falta de um intérprete para compreensão dos conceitos geográficos, que são de suma importância para a vida dos discentes e, também, aliada à falta de tempo disponível para realização de capacitações.

Os 10 alunos pesquisados acreditam que a Escola Estadual Matias Olímpio ainda não está preparada para a inclusão efetiva. Afinal, faltam intérpretes e inexistente comunicação com os professores das diversas disciplinas, em especial, no caso de geografia. Os colegas ouvintes, em geral, nem ajudam nem interagem com os alunos com surdez, existindo, assim, uma divisão de grupos na esfera escolar. De acordo com os dados do Gráfico 2, há nítida dificuldade de apropriação de conceitos básicos como espaço, lugar, paisagem e território e de apreensão de categorias relacionadas aos ciclos de aprendizagem abordados nos parâmetros curriculares nos 6º e no 9º ano do ensino fundamental.

Ainda segundo o Gráfico 2, o nível de conhecimento dos alunos surdos acerca de conceitos básicos e fundamentais é bastante baixo. Um único aluno surdo conseguiu compreender razoavelmente a explicação dada pelo professor em contraposição a quatro outros que pouco entenderam. Os demais (cinco) não conseguiram nenhum aproveitamento frente à explicação, necessitando da ajuda dos professores do AEE para ampliar e retirar as dúvidas sobre a matéria. Trata-se de dado que revela a falta de competência do educador em desempenhar sua ação durante a explicação de conteúdos curriculares. Além do intérprete, os recursos visuais permitem a percepção de outros sentidos para a descrição dessas noções. Como decorrência, ao serem questionados sobre a prática dos professores de geografia, 100% responderam que não gostam das aulas de geografia e nem da forma como os docentes ministram o conteúdo. Admitem, inclusive, que durante a explanação do conteúdo, ficam apáticos e sem entender os conteúdos veiculados.

Gráfico 2 – Nível de compreensão de conceitos geográficos de alunos surdos da Unidade Escolar Matias Olímpio, Teresina – Piauí



Fonte: Crédito direto do autor, 2012.

No entanto, ao mesmo tempo, os alunos pesquisados afirmam compreender os mestres. Estão conscientes de que o docente não é capacitado em Libras, apesar de Santana (2007, p. 182) reforçar: “o importante é que haja a interação das duas línguas para que o educando cresça, desenvolvendo suas capacidades cognitivas, linguísticas, afetivas e políticas”.

Do outro lado, o professor do AEE, quando questionado sobre os problemas de sua prática cotidiana, de forma enfática, afirma que eles são representados pela pouca frequência dos alunos e pela falta de comprometimento da família. Para tentar mudar essa realidade, são realizadas reuniões visando trazer os pais para participarem efetivamente da Escola Estadual Matias Olímpio. Questionado sobre as formas de auxílio que o AEE proporciona aos professores de geografia e das demais disciplinas, os resultados apontam adaptação e produção de jogos, além de oficinas pedagógicas, auxílio na aplicação de provas e interpretação de conteúdos mais complexos, quando solicitados. Também o depoente cita o reforço escolar das atividades de casa dos alunos surdos, com a ressalva de que a sala do AEE resulta do investimento de recursos do MEC.

No caso do profissional que trabalha nas Secretarias de Educação Municipal e Estadual, este informa que há possibilidade de capacitação em Libras para quaisquer professores da rede pública. No entanto, quando perguntado se existe algum projeto elaborado pela Secretaria na área de geografia para o ensino dos surdos confirma que a proposta ainda não foi realizada. Somente há capacitações para os professores de geografia, mas voltadas para os alunos ouvintes. Ainda de acordo com sua fala, em 2012, foram elaborados projetos por toda a equipe da inclusão para adaptação de escolas para se tornarem bilíngues.

De modo geral, os resultados revelam quão complexa é a construção de uma educação inclusiva, embora constatem que a Escola Matias Olímpio está procurando se adaptar à nova realidade. O processo ainda constitui desafio para os professores de geografia, que precisam aprimorar suas estratégias de ensino.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociedade vem despertando para a necessidade da incorporação de um movimento inclusivo, que tenha como característica o acesso e a permanência do aluno com deficiência no ensino regular. No entanto, o paradigma da segregação ainda persiste

em alguns momentos do contexto escolar, que acabam por reforçar a ideia e o desejo de estudar em escolas especializadas.

Por exemplo, a pesquisa demonstra que os professores de geografia da Escola Estadual Matias Olímpio reconhecem que necessitam aprender Libras, mas por falta de disponibilidade de tempo não se capacitam. Outro aspecto é que eles lançam mão de poucas estratégias e recursos didáticos para o ensino de geografia, adotando uma prática voltada mais para os ouvintes do que para os surdos. Isso faz com que esse grupo de alunos sinta dificuldade em fazer a relação e a interpretação das categorias geográficas estruturadas nas diretrizes curriculares da instituição com seu conhecimento prévio, o que acarreta o desinteresse pela disciplina Geografia.

Quer dizer, ao tempo em que os órgãos oficiais promovem meios e instrumentos para que os docentes modifiquem e implementem novas práticas de ensino via capacitações, disciplinas curriculares incorporadas à grade curricular, oficinas pedagógicas, auxílio dos professores da sala de recursos, os docentes ainda não se conscientizaram de que precisam reformular seus procedimentos metodológicos. É urgente uma mudança comportamental dos professores de geografia. Afinal, para que os surdos atinjam desenvolvimento cognitivo, atitudinal e procedimental é essencial o envolvimento dos alunos num aprendizado constante com a abordagem bilíngue.

A pesquisa revela, ainda, outro ponto crucial sobre obstáculos enfrentados pelos mestres: a contratação de intérpretes de Libras para dar suporte à inter-relação professor e aluno na sala de aula. Outro aspecto observado refere-se à lotação do professor, que, com frequência, não é informado de que vai atuar numa escola regular, mas com quantidade razoável de alunos com surdez. Como decorrência, chegam à escola sem preparo metodológico considerável para lidar com o grupo de alunos com surdez.

Tal procedimento deve ser modificado mediante seleção de educadores especializados na área para incorporar o quadro docente, evitando, por conseguinte, índice elevado de evasão escolar desses educandos. Junte-se a isso a apropriação de saberes significativos voltados para uma prática bilíngue, sendo este o maior desejo dos alunos do 6º e do 9º ano da Escola Estadual Matias Olímpio.

Por fim, alguns educadores e autores na área de geografia enfatizam que a formação inicial é o começo da busca de uma base para o exercício da atividade docente. Sob esta ótica, a geografia torna-se uma ciência plural, levando em consideração que o professor exerça uma prática voltada para linguagem dos alunos, o que pressupõe o uso de computadores, documentários, aulas extraclasse e vídeos educativos para transformar o

ambiente escolar num espaço mais atraente. Logo, ainda há muitos desafios a serem solucionados sobre os saberes docentes. No entanto, é preciso crer que as dificuldades estão sendo sanadas e que os docentes estão tentando modificar suas concepções e crenças por meio de qualificação que lhes possibilite educar melhor os alunos.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), e o Art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 dez. 2005. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 3 dez. 2012.

BRASIL. Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde), institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 out. 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm>. Acesso em: 3 maio 2013.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2013.

_____. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

_____. Lei n. 12.319, de 1 de setembro de 2010. 2010a. Regulamenta a profissão de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 set. 2010. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 3 dez. 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez**. Brasília, DF, 2010b.

_____. _____. **Marcos políticos-legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília, DF, 2010c.

CAMPBELL, S. I. **Múltiplas faces da Inclusão.** Rio de Janeiro: Wak Ed, 2009.

CARDOSO, M. Aspectos históricos da educação especial: da exclusão à inclusão: uma longa caminhada. In: MOSQUERA, J. M.; STOBAÜS, C. (Org.). **Educação especial: em direção à educação inclusiva.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

CASTROGIOVANNI, A. C. **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano.** Porto Alegre: Mediação, 2000.

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia escolar e cidade.** Campinas: Papirus, 2009.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Necessidades educativas especiais (NEE) In: CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NEE, 1994, Salamanca – Espanha. **Qualidade UNESCO.** Salamanca: UNESCO, 1994.

MOURA, M. C. **O surdo: caminhos para uma nova identidade.** Rio de Janeiro: Revinter / FAPESP, 2000.

PASSINI, E. Y.; PASSINI, R.; MALYSZ, S. T. **Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado.** 2. ed. São Paulo: Contexto; 2010.

PIAÚÍ. Lei n. 4.835, de 23 de maio de 1996. Há a reserva de um percentual mínimo de 10% de vagas para as pessoas com necessidades especiais em aprovações em concursos públicos. **Diário Oficial do Estado,** Teresina – PI, 24 maio 1996.

_____. Portal do Governo do Estado. **Alunos com deficiência auditiva se reúnem com a Gerência de Educação Especial na SEDUC.** 2012. Disponível em: <<http://www.seduc.gov.br>>. Acesso em: 5 dez. 2012.

SANTANA, A. P. **Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas.** São Paulo: Plexus, 2007

SILVA, D. H. R. da. **D. H. Rodrigues da Silva** (técnico da SEDUC): depoimento [jul. 2012]. Entrevistadora: Elayne Cristina Rocha Dias. Teresina: PARFOR / UFPI, 2012.

Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica / Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 1, n. 1, p. 80-106, jul. / dez. 2013.

SILVA, O. M. **A epopeia ignorada**: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. São Paulo: CEDAS, 1986.

TERESINA. Lei n. 2.256, de 25 de outubro de 1993. Há a reserva correspondente a 5% das vagas em aprovações em concurso público. **Diário Oficial do Município**, Teresina – PI, 26 out. 1993. Disponível em: <www.seduc.gov.br>. Acesso em: 5 dez. 2012.

_____. Lei n. 2.557, de 18 de julho de 1997. Prevê o acesso sobre bens e serviços públicos, que permitem a melhoria na locomoção. **Diário Oficial do Município**, Teresina – PI, 19 jul. 1997. Disponível em: <www.seduc.gov.br>. Acesso em: 5 dez. 2012.

_____. Lei n. 3.144, alterada pela Lei n. 3.156, de 6 de janeiro de 2003. Dispõe de passe livre às pessoas portadoras de deficiência no sistema de transporte coletivo do município, como também dos seus respectivos acompanhantes. **Diário Oficial do Município**, Teresina – PI, 7 jan. 2003. Disponível em: <www.seduc.gov.br>. Acesso em: 5 dez. 2012.

_____. Lei n. 3.416, de 6 de maio de 2005. Dispõe o reconhecimento oficial, no Município de Teresina, da linguagem gestual codificada pela Língua Brasileira de Sinais (Libras) e da obrigatoriedade de intérprete desta Língua nos estabelecimentos bancários, hospitalares, *shoppings* e outros de grande fluxo de pessoas, ficando a cargo destes estabelecimentos o treinamento dos funcionários para cumprimento da mesma. Inclui-se também nas redes de ensino essa língua para o atendimento ao aluno surdo. **Diário Oficial do Município**, Teresina – PI, 7 maio 2005. Disponível em: <www.seduc.gov.br>. Acesso em: 5 dez. 2012.

_____. Prefeitura Municipal. **Mapas digitais**. Teresina, 2011.

PAPEL DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE: O QUE PENSAM OS ALUNOS DO PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA / UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ¹

ROLE OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY IN TEACHER TRAINING: WHAT STUDENTS OF THE NATIONAL PLAN FOR TRAINING OF TEACHERS OF BASIC EDUCATION / FEDERAL UNIVERSITY OF PIAUÍ (PARFOR / UFPI) THINK

Cleânia de Sales Silva

Minicurrículo

Graduação em Pedagogia / Magistério, Universidade Estadual do Piauí. Especialização em Psicopedagogia, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Mestrado em Educação, Universidade Federal do Piauí. Doutorado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Possui experiência docente e tem desenvolvido pesquisas na área de educação, com ênfase em fundamentos psicológicos da educação; psicopedagogia; representações sociais; e psicologia e comunicação. Professora efetiva da Área de Fundamentos Psicológicos da Educação da Universidade Federal do Piauí.
e-mail: cleaniasales@ig.com.br

Adriana Loiola do Nascimento

Minicurrículo

Graduanda do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, Universidade Federal do Piauí. Participante de pesquisas, como “Juventudes, música e estilos: construção de uma cultura de paz pelos grupos de *rap* e *break* em Teresina – Piauí”, em nível de iniciação científica, Universidade Federal do Piauí / Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Participante das ações promovidas pelo Observatório de Juventudes, Cultura de Paz e Violências nas Escolas (OBJUVE / UFPI / Centro de Ciências da Educação / Pós-Graduação em Educação) e pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Gênero e Cidadania (NEPEGEI).
e-mail: adrianna18199@hotmail.com

RESUMO

A disciplina Psicologia da Educação, por fornecer conhecimentos e explicações sobre os processos humanos de desenvolvimento e aprendizagem indispensáveis na prática docente, é imprescindível na formação de professores. Contudo, há posturas que defendem a redução da carga horária e / ou a retirada da disciplina do currículo das licenciaturas mantidas pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica Presencial da Universidade Federal do Piauí (PARFOR / UFPI), no caso dos cursos de 2ª Licenciatura. Diante desta questão, analisa-se o que pensam os alunos dos cursos a respeito do tema, com o objetivo de subsidiar, de modo crítico e fundamentado, o debate sobre a função da disciplina na formação docente e sua inserção na grade curricular das licenciaturas.

Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica / Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 1, n. 1, p. 107-129, jul. / dez. 2013.

¹ Texto fundamentado em pesquisa desenvolvida no Programa de Iniciação Científica Voluntária da Universidade Federal do Piauí (2012 / 2013), com a colaboração da Professora Mestre Jaiana da Costa Aguiar.

A pesquisa, desenvolvida com 178 (72,6%) do total dos alunos, conta como procedimentos metodológicos, a técnica de associação livre de palavras (palavra indutora: “psicologia da educação”) e a técnica de questionário. Dentre os teóricos que fundamentam a discussão, estão Azzi e Sadalla (2002); Coll (1996); Silva (2009); e Zanella (2004). Os resultados revelam que os alunos do PARFOR / UFPI avaliam a disciplina cursada como importante, necessária e proveitosa, com conteúdos atualizados e fundamentais na formação docente, independentemente de já terem (ou não) outra licenciatura e, portanto, terem estudado a disciplina anteriormente. Em função da avaliação, manifestam-se desfavoráveis à retirada da disciplina da grade curricular dos cursos e argumentam a favor de maior carga horária para a disciplina, face à contribuição efetiva para a prática docente.

Palavras-chave: Psicologia da Educação. Formação docente. Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica Presencial. PARFOR.

ABSTRACT

The discipline Psychology of Education, by providing knowledge and explanations about the human processes of development and learning essentials in teaching practice, becomes an essential subject in teacher education. However, there are positions that advocate reducing the workload and / or withdrawal of the mentioned discipline from the undergraduate curriculum maintained by the National Plan for Training of Teachers of Basic Education / Federal University of Piauí (PARFOR / UFPI), in the case of 2nd degree courses. Faced with this question, the study analyzes what the students think of the maintenance and / or changes of the discipline Psychology of Education, with the objective of deciding about the future of the discipline in teacher education / and its place in the undergraduate curriculum. The research conducted among 178 (72.6 %) of the total students used as methodological procedures the technique of free association of words (inducing expression – Educational Psychology) and the technical questionnaire. The theoretical discussion is based in some recognized experts, such as Azzi e Sadalla (2002); Coll (1996); Silva (2009); e Zanella (2004). The results show that students from PARFOR / UFPI evaluate the discipline Psychology of Education as very important, necessary and profitable, with updated and fundamental contents useful for the teacher education, whether they have already got a degree or they had already studied the subject. So, the majority of the interviewed are against to the withdrawal of the discipline because it can contribute effectively to the teaching practice.

Keywords: Educational Psychology. National Plan for Training of Teachers of Basic Education. PARFOR.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo parte de pesquisa realizada com o objetivo de analisar o papel da disciplina Psicologia da Educação, com base no olhar dos alunos das diferentes licenciaturas do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica vinculado à Universidade Federal do Piauí (PARFOR / UFPI) para identificar a importância que atribuem à referida disciplina em sua formação docente. O objeto de estudo surge em

virtude da seguinte problemática: o uso das teorias psicológicas na educação, de forma estereotipada e esvaziada de seu sentido epistemológico, bem como a existência de posturas que defendem a diminuição da carga horária da disciplina e / ou sua retirada do currículo das licenciaturas do PARFOR, em especial, dos cursos de 2ª Licenciatura. O argumento é que os conhecimentos da Psicologia da Educação não são imprescindíveis em sua formação docente, em especial, no caso da 2ª Licenciatura.

Diante disso, busca-se refletir sobre as seguintes questões: Qual a necessidade de manter a disciplina Psicologia da Educação nos cursos de licenciatura do PARFOR / UFPI, principalmente, nos cursos de 2ª Licenciatura? Que pensam os alunos que cursaram a disciplina a este respeito? Como os alunos das licenciaturas, ênfase para aqueles que são também professores com experiência docente considerável e já formados numa outra licenciatura, avaliam a disciplina? Que importância atribuem à disciplina Psicologia da Educação em seu processo de formação docente? Conseqüentemente, o estudo pretende subsidiar, de modo crítico e fundamentado, o debate acerca da importância da disciplina em pauta na formação docente e de sua inserção na grade curricular do PARFOR / UFPI.

2 REVISÃO DA LITERATURA

A formação docente tem constituído séria preocupação das instituições de formação e de pesquisas, visto que através desta formação é possível melhorar a qualidade profissional do professor e, por conseguinte, promover mudanças na qualidade do ensino oferecido. Afinal, os cursos de formação docente têm como objetivo central oferecer aos licenciandos conhecimentos teórico-práticos necessários, instrumentalizando-os para o exercício competente da profissão. Os currículos dos cursos de licenciatura são formados de duas partes. A primeira integra as disciplinas específicas da área de conhecimento referente à licenciatura, como por exemplo: biologia, física, química, etc. A segunda integra disciplinas de fundamentos da educação e metodologias do ensino. Ambas são relevantes para a formação do futuro professor, pois ao mesmo tempo em que precisa ter domínio do conhecimento de sua especialização, também deve compreender os processos educativos, ou seja, possuir autoridade sobre os procedimentos que permeiam o ensino-aprendizagem.

As disciplinas Psicologia da Educação, Sociologia da Educação, Filosofia da Educação, Didática, entre outras, fazem parte dos componentes específicos das ciências da educação, cuja finalidade é estudar os processos educativos. A disciplina Psicologia da

Educação se faz necessária a partir de conhecimentos teórico-práticos fundamentais a serem abordados junto à formação de professores. Esses elementos construtivos são indispensáveis à prática docente, fazem parte dos conhecimentos pedagógicos e dizem respeito aos dois processos básicos do ser humano: desenvolvimento e aprendizagem.

Na visão de Penteado (1980), a Psicologia da Educação aborda nos cursos de licenciatura aspectos fundamentais dos processos de desenvolvimento e aprendizagem, tornando-se disciplina essencial e obrigatória durante a formação de professores, alicerçando sua futura prática pedagógica. Abrange, também, os estudos referentes aos procedimentos de desenvolvimento e de aprendizagem de crianças, adolescentes, adultos e idosos resultantes de suas interações educativas e autoeducativas, propiciando ao educador conhecimento e compreensão das bases psicológicas dos processos.

No que se refere ao primeiro, a Psicologia da Educação estuda como nascem e se ampliam as funções psíquicas que distingue o homem dos animais, ou seja, a evolução de suas capacidades intelectuais, perceptuais, motoras, sociais e afetivas. Portanto, este estudo é fundamental para a educação à medida que subsidia a organização de situações educativas que possam ativar processos internos de desenvolvimento, as quais serão transformadas em aquisições individuais.

Em relação à aprendizagem, estuda o processo complexo pelo qual as formas de pensar e os conhecimentos produzidos historicamente na sociedade são apropriados pelos sujeitos, procurando mostrar como através da interação entre professores e alunos e alunos-alunos, é possível a aquisição do saber e da cultura acumulados. Compreender como se dá a aprendizagem propicia ao professor melhor planejamento de sua ação pedagógica, no sentido de criar situações adequadas e favorecedoras à aprendizagem.

Sobre a temática, Severino (1996, p. 129) diz que a Psicologia da Educação possibilita ao educador maior eficácia em seu trabalho de interação com as pessoas, contribuindo também para a “[...] compreensão dos modos de ser dos sujeitos educandos e do modo de desenvolvimento de sua sensibilidade, tanto cognitiva quanto afetiva”. Isto é, o autor defende a necessidade da disciplina nos cursos de formação do magistério. No entanto, acrescenta que tal inclusão não visa formar o especialista em psicologia, mas, sim, desenvolver no profissional a sensibilidade aos processos psíquicos. Estes são as mediações, tanto no ensino como na aprendizagem, imprescindíveis para que educandos e educadores construam sua autonomia, seu autoconceito, a percepção do valor de si e dos outros, a formação de sua identidade, apropriem-se do saber acumulado e desenvolvam suas funções psíquicas.

A fecundidade e êxito do trabalho do professor dependem diretamente do adequado conhecimento dos sujeitos educandos que vão interagir com ele. Como cabe ao educador discernir todos os aspectos envolvidos no complexo relacionamento dos sujeitos com seu ambiente natural e social, é imprescindível que conheça, de forma fundamental, os mecanismos e aspectos relacionados ao comportamento e aos modos de ser dos educandos que são inerentes ao ensino-aprendizagem. Indo além, o autor antes citado chama atenção, ainda, para o fato de a educação não se reduzir aos conhecimentos psicológicos e o professor a um técnico em aplicações didáticas decorrentes desses conhecimentos:

Não se pode colocar a didática em relação à psicologia em posição idêntica a da engenharia em relação à física. Neste caso, os conhecimentos das leis da natureza fornecem subsídios não só explicativos do mundo material, mas também “técnicos” que permitem ao engenheiro manipular esse mundo. No caso das ciências humanas, em geral, e da psicologia, em particular, as coisas não podem ser vistas dessa maneira, uma vez que o educando não pode e não deve ser manipulado. Sem dúvida, construir um cidadão é muito diferente de construir uma ponte (SEVERINO, 1996, p. 132).

Indo além, reitera com veemência:

Não se pode reduzir a educação à mera aplicação dos processos psicológicos, estes são apenas mediações – sem dúvida importantes e imprescindíveis – ao lado de outras mediações. A educação não se desenvolve apoiada apenas em processos psíquicos. Ela é, ainda, simultânea e integralmente, uma atividade de trabalho e uma prática política (SEVERINO, 1996, p. 133).

Para esse teórico, o educador precisa avaliar adequadamente a contribuição da Psicologia da Educação para que não caia no “psicologismo educacional”, isto é, tendência de privilegiar a importância dos aspectos psicológicos na educação. É preciso atenção para que sua ação educativa não se esterilize ao desconsiderar outros aspectos fundamentais inerentes ao processo educacional. Sobre o assunto, Aguiar (1990) defende que o professor deve refletir constantemente sobre sua atuação e conhecimentos e procedimentos cristalizados pela tradição e que são reproduzidos mecanicamente ao longo de sua atuação. O tipo de conhecimento que deve permear a formação docente e fundamentar sua prática pedagógica é aquele que se amplia em face das situações vividas e analisadas.

Neste sentido, o ensino da Psicologia da Educação nos cursos de formação docente deve priorizar as principais questões que o processo ensino-aprendizagem apresenta.

Para tanto, o educador deve ter condições para observar, analisar e intervir em situações concretas de ensino. Este tipo de ação está necessariamente vinculada a um quadro de referência teórica. Não se trata de uma teoria que imobilize a prática, estereotipando-a, mas que a esclarece, desvendando a complexidade de seus mecanismos ao tempo em que se amplia a partir dessa mesma prática (AGUIAR, 1990, p. 80).

Lima (1990) corrobora esse pensamento ao afirmar que se a Psicologia da Educação for encarada como uma ciência em movimento, cujos paradigmas estão caminhando no sentido da complexidade e não do reducionismo, ela perde seu caráter normativo. Passa, então, a se constituir numa área que, juntamente com outras, ajuda na compreensão e atuação da constituição do indivíduo e da sua vivência na instituição educativa. Com isto, evitam-se os reducionismos e o uso das teorias psicológicas de forma estereotipada e esvaziada de seu sentido epistemológico, ao tempo em que garante contribuições importantes da área no sentido da elaboração da dinâmica educador-conhecimento-educando no cotidiano escolar.

Por fim, é importante destacar que as contribuições que a Psicologia da Educação pode trazer para a elucidação e resolução das questões educativas e, em especial, para a formação e a prática docente não estão nos conhecimentos psicológicos em si. Estão, sobretudo, na forma como os educadores pensam e questionam, fundamentados nesses conhecimentos, os processos subjetivos vivenciados pelos indivíduos envolvidos na prática educativa, tais como a aprendizagem e o ensino desenvolvidos na instituição escolar.

Acrescentando a este debate, Azzi e Sadalla (2002) explicam que a prática do professor deve estar fundamentada em postura política na sociedade, no compromisso e responsabilidade em relação ao trabalho desenvolvido na escola. No entanto, vem acontecendo o que as autoras chamam de “aligeiramento da formação”, e, na verdade, a formação do professor não depende somente do conteúdo formal das universidades, mas também das experiências de vida como aprendizados informais.

Dentre os problemas encontrados nas licenciaturas, estão: ausência de uma proposta sobre o profissional docente a ser formado; falta de integração entre as disciplinas pedagógicas e as de conteúdo específico; falta de clareza sobre quem educa e o educador (GATTI, *apud* AZZI, SADALLA, 2002). Tais dificuldades acontecem porque, muitas vezes, o professor compreende a teoria, mas não sabe como agir em sala de aula.

Assim, é importante que os professores reflitam sobre suas ações procurando relacionar teoria e prática. A Psicologia da Educação tem, ainda, a função de fazer com que os professores desenvolvam uma perspectiva técnica e prática da própria atuação, para então saber responder aos questionamentos: quais os tipos de problemas ou necessidades dos alunos? Como os fatores pessoais afetam o autoconceito e o rendimento escolar? Quais os conhecimentos prévios dos alunos? Até que ponto a sala de aula é semelhante e diferente?

Saber contestar tais questões é essencial para que o mestre possa pensar sobre sua prática. É importante que, na universidade, o aluno de licenciatura nas aulas de Psicologia da Educação aprenda a refletir acerca das condições nas quais adquirem os conhecimentos da disciplina e se deparam com as soluções que ajudam nas intervenções e na criatividade que o professor deve manter em sala de aula para lidar com as situações adversas. Dizendo de outra forma, a disciplina em discussão assume o papel de oferecer subsídios para a formação docente no sentido de contribuir para a articulação teoria *versus* prática, buscando compreender o que ocorre nas escolas, problematizando sobre quem é o aluno e o que ocorre em seu cotidiano.

Considerando essas fundamentações teóricas sobre a Psicologia da Educação, com base nos dados coletados na pesquisa, analisa-se o papel efetivo da disciplina na formação docente ofertada pelo PARFOR / UFPI, tomando como referência a experiência vivenciada pelos alunos ao cursar tal disciplina.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

O papel da disciplina Psicologia da Educação nos cursos de formação docente foi analisado sob o ponto de vista dos alunos do PARFOR / UFPI de diferentes licenciaturas que a cursaram, no caso de 1ª Licenciatura ou que cursaram a disciplina equivalente Fundamentos Psicológicos da Educação, no caso de 2ª Licenciatura, no 2º período de 2011, em Teresina – Piauí (PI). Durante o período foram ofertadas 13 turmas da disciplina Fundamentos Psicológicos da Educação, com a carga horária de 45 horas, referentes às seguintes Licenciaturas: artes visuais, ciências sociais, educação física, física, geografia, história, português, matemática e inglês, para os alunos matriculados na 2ª Licenciatura. Para os alunos da 1ª Licenciatura foi ofertada apenas uma turma da disciplina Psicologia da Educação, com carga horária de 60 horas para o curso de Pedagogia. A média dos alunos matriculados no período foi de 45 alunos por turma.

Embora as turmas dos citados cursos do PARFOR / UFPI contassem com número expressivo de alunos matriculados, no momento da pesquisa, constatou-se através das falas dos docentes e alunos presentes, significativa parcela de discentes que desistiram do curso ou simplesmente deixaram de cursar. Como resultado, quantidade de alunos frequentando regularmente os cursos citados totalizaram apenas 245. Dentre estes, participaram da pesquisa 178 alunos, ou seja, 72,6% do total de alunos das seguintes Licenciaturas: artes visuais, ciências sociais, educação física, física, geografia, história, português, matemática e inglês.

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram a técnica de associação livre de palavras (palavra geradora = psicologia da educação) e um questionário misto, com questões objetivas e subjetivas sobre as disciplinas cursadas Psicologia da Educação (Curso de Pedagogia 1ª Licenciatura) e Fundamentos Psicológicos da Educação, para os demais cursos (2ª Licenciatura).

Os dados coletados nas questões objetivas do questionário foram devidamente tabulados e analisados estatisticamente. As questões subjetivas e as palavras evocadas nas associações livres foram submetidas à análise de conteúdo (AC), por meio da técnica análise categorial, conforme Bardin (1997). A AC classifica os elementos ou aspectos com características comuns ou que tenham relação entre si, a fim de apreender o que pensam os alunos a respeito da temática investigada.

No momento seguinte, as análises dos dados foram interpretadas à luz dos teóricos que discutem a temática, tais como Azzi e Sadalla (2002); Carvalho (1997); Coll e Palacios e Marchesi (1996); Coutinho e Moreira (1993); Goulart (1989); Larocca (1999); Lima (1990); Penteadó (1980); Severino (1996); Silva (2009); e Zanella (2004).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Análise da técnica de associação livre

Conforme explicado no item anterior, a técnica de associação livre de palavras, aplicada a 178 alunos de diferentes licenciaturas do PARFOR / UFPI teve como elemento indutor a expressão psicologia da educação. Os sujeitos foram solicitados a escrever, de forma livre, até três palavras vindas à cabeça no momento imediato ao ouvir a expressão psicologia da educação. Em seguida, contabilizou-se o total de palavras evocadas pelos sujeitos investigados, observando-se sua frequência de emissão. Posteriormente, elas foram

agrupadas a partir de categorias elaboradas tomando como base seus campos semânticos e as respectivas frequências. Para construção dos campos semânticos, como antes enunciado, recorreu-se à AC proposta por Bardin (1997), que classifica os elementos ou aspectos com características comuns ou que mantenham relação entre si, a fim de apreender o que pensam os sujeitos sobre o objeto em estudo.

Ao todo, foram construídos 17 campos semânticos, cujas frequências de aparição constam da Tabela 1. Esclarece-se que o campo semântico – outros – incorpora as palavras que não conseguiram ser reunidas em nenhum outro campo e que apareceram, no máximo, duas vezes entre as palavras evocadas pelos sujeitos, tais como: prática, qualidade, vida e saúde. Para facilitar as análises, os campos semânticos construídos foram agrupados em dois grandes eixos, conforme suas significações: o eixo valorativo e o eixo conceitual. O primeiro remete aos campos semânticos, cujas palavras evocadas trazem um valor atribuído à expressão psicologia da educação. O segundo diz respeito às noções de definição da Psicologia da Educação, seja em seus aspectos gerais ou particulares.

No eixo valorativo, encontram-se os campos semânticos: (1) importante / necessária / proveitosa, com 5,0% de menção; (2) melhoria / superação / ajuda / caminhos (4,2%); (3) compromisso / responsabilidade / ética (3,9%); (4) dedicação / amor / paciência / sensibilização, 1,6%. Retomando o campo semântico – outros – constata-se a existência de palavras valorativas, a saber: qualidade, vida, transformação, criticidade, autonomia, lúdico, totalizando 10%. Dessa forma, 24,7% das palavras lembradas pelos alunos apontam uma valorização atribuída à Psicologia da Educação. Ela é importante, proveitosa, necessária, ética, comprometida; possibilita melhoria, superação, ajuda, soluções, autonomia, criticidade, transformação e qualidade de vida, além de estar relacionada com amor, dedicação, paciência e sensibilização. Aliás, é importante destacar que não aparecem, em nenhum campo semântico, palavras que remetam a um valor negativo atribuído à Psicologia da Educação.

No eixo conceitual, estão os campos semânticos que apresentam noções conceituais do termo psicologia da educação, ora definindo-a, ora identificando seu objeto de estudo, ora apresentado formas de abordagem desse objeto. Tomando como referência a diversidade de aspectos que envolvem a dimensão conceitual, o eixo foi assim subdividido: (1) a que a Psicologia da Educação se refere; (2) o que ela estuda / aborda / trata; (3) como ela estuda / aborda / trata.

Tabela 1 – Psicologia da Educação e campos semânticos, PARFOR / UFPI

CAMPOS SEMÂNTICOS	Frequência (%)
Aprendizagem / conhecimento / saber / entendimento	22,8
Escola / ensino / professor / aluno/ pedagogia / teóricos, formação, disciplina	15,5
Comportamento / atitude / reação	10,7
Desenvolvimento / maturação / fases / estruturas / cognição	10,7
Importante / necessária / proveitosa	5,0
Convivência / relacionamento / inclusão / socialização	4,7
Melhoria / superação / ajuda / caminhos	4,2
Psiquismo / mente / pensamento	4,2
Compromisso / responsabilidade / ética	3,9
Problemas / dificuldades / transtornos	3,3
Observação / reflexão / análise / interpretação	3,3
Técnica / método / estratégia / organização	2,5
Dedicação / amor / paciência / sensibilização	1,6
Individualidade / particularidade / subjetividade	1,4
Motivação / interesse / estímulo	1,4
Ser humano / criança	1,4
Outros	24,0

Fonte: Crédito direto do autor, 2013.

Em relação ao primeiro aspecto conceitual, constata-se que para os alunos do PARFOR / UFPI, a Psicologia da Educação está predominantemente relacionada com a educação escolar, visto que os campos semânticos mais repetidos trazem palavras como aprendizagem, conhecimento, ensino, professor, aluno, pesquisa, estudo, teorias, disciplina, entre outras. Este fato aponta para a superação da predominância, entre os alunos, de uma visão clínica da psicologia, à medida que a abordam no contexto educativo e escolar. Este fato leva à inferência de que a disciplina cursada pelos alunos tem certa significação em seu processo de formação docente, visto que eles a associam com o ensino.

Quanto ao segundo aspecto conceitual, percebe-se que, ao associar Psicologia da Educação com os campos semânticos comportamento / atitude / reação; desenvolvimento / maturação / fases / estruturas / cognição; psiquismo / mente / pensamento; problemas / dificuldades / transtornos; individualidade / particularidade / subjetividade; motivação /

interesse / estímulo; os sujeitos apresentam uma visão de seu objeto de estudo. Ela estuda o comportamento, o desenvolvimento, o psiquismo e as dificuldades e transtornos do ser humano. Articulando esta ideia com o fato de a Psicologia da Educação estar, para os pesquisados, associada ao ensino e à educação, infere-se que a disciplina, de modo geral, é, para eles, uma matéria que estuda tais aspectos na esfera educacional. Esta visão de seu objeto é coerente com o que defendem os teóricos da área, a exemplo de Lima (1990); Penteado (1980); Severino (1996); e Silva (2009) de que a Psicologia da Educação, nos cursos de licenciatura, discute aspectos fundamentais do desenvolvimento e da aprendizagem de crianças, adolescentes e adultos, tornando-se essencial e obrigatória na formação de professores.

Tal coerência em relação ao objeto de estudo da Psicologia da Educação demonstra compreensão por parte dos alunos investigados no que diz respeito aos tópicos desenvolvidos na disciplina, ao tempo em que a sinaliza como significativa para o processo formativo.

O terceiro aspecto conceitual (como a Psicologia da Educação estuda / aborda / trata seu objeto) se presentifica nos campos semânticos: observação / reflexão / análise / interpretação; dedicação / amor / paciência / sensibilização; compromisso / responsabilidade / ética; técnica / método / estratégia, organização. Os campos semânticos em discussão apontam para entendimento dos aspectos metodológicos da Psicologia da Educação, ao tempo em que reafirmam o valor positivo atribuído a ela. Para os depoentes, a Psicologia da Educação trata dos aspectos que lhe são pertinentes por meio de técnicas e estratégias organizadas, tais como observação, análise e reflexão, pautadas em dedicação, amor, sensibilização, compromisso e ética.

A este respeito, destaca-se o pensamento de Azzi e Sadalla (2002) sobre a necessidade de prática fundamentada no compromisso e na responsabilidade em relação ao trabalho desenvolvido na escola. As autoras defendem que a Psicologia da Educação tem a função de fazer com que os professores invistam numa perspectiva técnica e prática da própria atuação. Também, como visto antes, devem refletir sobre as condições nas quais adquirem os conhecimentos da disciplina e se deparam com as soluções que ajudam nas intervenções. É, ainda, relevante, retomar a criatividade que o professor deve exercitar em classe para enfrentar eventuais adversidades ou dificuldades. São funções que, na opinião dos alunos do PARFOR / UFPI sobre a disciplina cursada, vêm sendo cumpridas.

Sintetizando, afirma-se que os alunos pesquisados apresentam uma visão da Psicologia da Educação coerente com os aportes conceituais elaborados pelos teóricos e

estudiosos da área.. Avaliam-na como uma disciplina necessária e proveitosa, que traz contribuições valiosas no contexto educacional, atribuindo-lhe importância significativa na formação docente.

4.2 Análise dos questionários

De acordo com os dados coletados nos questionários aplicados aos pesquisados, temos diferentes e significativos resultados, a depender do curso em pauta.

Curso de Pedagogia – 1ª Licenciatura

No que concerne ao curso de Pedagogia 1ª Licenciatura do PARFOR / UFPI, totalizam 32 alunos respondentes. Dentre estes, 50% consideram a disciplina importante; 18,7% a destacam como proveitosa; 18,7% afirmam que a disciplina se mostrou necessária para seu percurso como professor, enquanto 3,1% consideram a disciplina agradável. Em contrapartida, 3,1% citam a disciplina Psicologia da Educação como desagradável e o mesmo percentual assinala a alternativa de que ela não traz qualquer contribuição.

Em relação aos conteúdos trabalhados na disciplina, 28,1% os consideram apropriados à realidade do professor de pedagogia; 25% apontam os conteúdos como necessários e atualizados. Outros 15,6% destacam os conteúdos como importantes. Por outro lado, 3,1% marcam a opção – desvinculados da realidade do professor de pedagogia e o mesmo índice também optam pelo item – desatualizados.

No tocante ao aprendizado na disciplina, 62,5% enfatizam ser ele proveitoso, enquanto 28,1% dos pesquisados sinalizam o aprendizado como essencial à sua formação na condição de mestres. Em oposição, 9,3% acreditam que seu aprendizado foi “sem proveito e que não aprendeu nada de novo e importante”.

Prosseguindo, quando questionados sobre a possibilidade de mudanças na disciplina Psicologia da Educação no curso de Pedagogia, 56,2% admitem não ser preciso qualquer alteração. Outros 15,6% mudariam outra coisa, referindo-se à metodologia da professora. Enquanto isto, 15,6% marcam a alternativa alusiva à carga horária, sugerindo maior número de horas de aula e da parte prática. Por fim, 12,5% preferem a alternativa referente à mudança de conteúdos, justificando a necessidade de acréscimo de mais temas.

Diante da pergunta cinco – Se você pudesse modificar o currículo do curso de Pedagogia do PARFOR / UFPI, você tiraria esta disciplina do currículo? – a maioria (87,5%)

dos alunos investigados diz não em contraposição a 12,5% que respondem – sim –, argumentando ser a disciplina repetitiva. Indagados sobre os conteúdos trabalhados na disciplina (questão seis), os pesquisados mencionam como mais importantes: estágios de desenvolvimento (11 alunos); processo de aprendizagem (oito); reflexão teórica dos autores (oito); constatando-se a omissão de 13 pesquisados. Ainda no quesito seis (desdobramento alínea b), quando solicitados para citar os conteúdos sem importância para sua formação, 14 alunos afirmam que todos os temas são relevantes. Surpreendentemente, 18 admitem não lembrar os assuntos trabalhados, deixando a questão em branco.

Os dados apresentados confirmam que os alunos de Pedagogia 1ª Licenciatura do PARFOR / UFPI avaliam a disciplina Psicologia da Educação cursada de forma positiva, atribuindo-lhe valores e importância, visto que, predominantemente, os sujeitos a consideram como importante, proveitosa, necessária, agradável, com conteúdos vinculados à realidade do professor de pedagogia, atualizados e importantes, proporcionando aprendizado proveitoso e essencial à formação docente. Do outro lado, apenas uma pequena parcela avalia a disciplina como desagradável, sem contribuição e com conteúdos desatualizados, além de descontextualizados do dia a dia do professor, não favorecendo nem aproveitamento nem aprendizado novo e importante.

Os alunos de pedagogia também se mostram favoráveis no que se refere à inserção da disciplina na grade curricular do curso, visto que a grande maioria é favorável à manutenção da disciplina e sem alteração. Aqueles que se manifestam a favor de mudanças se remetem à metodologia do professor ministrante e ao aumento da carga horária, o que reforça a importância atribuída à Psicologia da Educação. Poucos são a favor de sua exclusão por julgar os conteúdos repetitivos, com a observação de que os respondentes estavam cursando a disciplina pela primeira vez.

Curso de Artes Visuais – 2ª Licenciatura

No curso de Artes Visuais 2ª Licenciatura do PARFOR / UFPI, 28 alunos aderem à pesquisa. Em relação à disciplina Fundamentos Psicológicos da Educação cursada no PARFOR / UFPI, 39,2% dos alunos a avaliam como importante e 14,2%, como proveitosa. Em oposição, número significativo (42,8%) marca a alternativa – outros –, afirmando ser a disciplina necessária mas ressaltando que a experiência vivenciada não fora proveitosa. Em linha similar de pensamento, 3,5% acreditam que a disciplina não há trazido contribuição.

Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica / Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 1, n. 1, p. 107-129, jul. / dez. 2013.

Em relação aos conteúdos, 28,5% os avaliam como importantes; 21,4%, como coerentes com a realidade do corpo docente; mesmo índice, como necessários; e 10,7%, como atualizados. Do outro lado, a 7,1% do alunado os conteúdos parecem desvinculados do dia a dia dos professores e para os mesmos 7,1%, os teores das unidades são repetitivos. Para 3,5% dos alunos, prevalece a desatualização dos conteúdos.

Sobre o aprendizado na disciplina, 50% dos alunos apontam a alternativa – necessária para sua formação enquanto professora, mesmo com a conclusão anterior de outro curso superior – e 17,8% avaliam o aprendizado como proveitoso. Entretanto, para 28% dos pesquisados, as informações transmitidas ao longo da disciplina não são proveitosas e 3,5% apontam a opção – outros –, alegando ter acompanhado muito pouco os conteúdos devido à má qualidade das apostilas. No que diz respeito à mudança de conteúdos, prevalece, com 35,7%, a sugestão para mudança da carga horária, seguida de 28,5% dos alunos que optam por modificar conteúdos, uma vez que estes lhes parecem desnecessários na 2ª Licenciatura. No outro extremo, 17,8% admitem não ser preciso qualquer modificação e idêntica proporção é a favor da substituição do professor.

Quanto à supressão da disciplina Fundamentos Psicológicos da Educação do curso Artes Visuais, (quarta questão), 7,1% dos alunos respondem – sim –, sob o argumento de que poderia ser substituída por uma disciplina eminentemente prática. Em contrapartida, a grande maioria (92,8%) destaca ser a favor da permanência de Fundamentos Psicológicos da Educação no currículo.

Quando a questão é alusiva aos conteúdos trabalhados na disciplina, importantes ou úteis à formação, três alunos citam teorias da aprendizagem; mais três, etapas do desenvolvimento; quatro, distúrbios de aprendizagem; um, os teóricos da Psicologia da Educação; outro menciona a relação professor x aluno. O número dos que não lembram os conteúdos estudados é de 11 alunos e há um respondente para quem o professor não atende às expectativas da disciplina.

Sobre os conteúdos considerados sem importância, há significativo índice de omissão à pergunta, que alcança 60,7%. E mais, enquanto 14,2% respondem que todos são valiosos, para 25% dos entrevistados, os conteúdos não estão em consonância com a disciplina.

Curso de Ciências Sociais – 2ª Licenciatura

No curso de Ciências Sociais 2ª Licenciatura, além da ausência de muitos na sala, há certa resistência por parte dos alunos presentes em participar da pesquisa, justificando que a mesma não traria mudanças à realidade do PARFOR / UFPI. No caso, o estudo envolve somente 10 alunos, que não representam a maioria dos inscritos no curso.

Em relação à disciplina Fundamentos Psicológicos da Educação, 40% dos alunos entrevistados a julgam importante; 20% nomeiam a alternativa proveitosa e 40% a apontaram como necessária. Quanto aos conteúdos, 10% os avaliam como importantes e exatamente 50% priorizam a alternativa referente à realidade do professor. O item necessário ganha adesão de 30%, mas há quem (10%) considere os conteúdos distantes do cotidiano do docente. Indo além, a questão três, referente ao aprendizado na disciplina, resulta em dados positivos: 60% dos pesquisados avaliam o aprendizado como necessário à sua formação; 30%, proveitoso e somente o percentual de 10% acredita não haver aproveitamento ao final da disciplina.

No que toca à chance de mudança (pergunta quatro), 20% dos alunos confessam que modificariam os conteúdos da disciplina em pauta, argumentando seu desejo de maior atualização. Alteração na carga horária é lembrada por 10% das unidades amostrais, que, em seguida, acrescentam que aumentariam os dias de aula. Para 40%, não há nada a mudar. No entanto, 30% confessam seu desejo de substituir o professor de Fundamentos Psicológicos da Educação.

A totalidade dos entrevistados é a favor da manutenção da disciplina no currículo, embora insista na mudança do professor ministrante. Sobre os conteúdos trabalhados na disciplina e avaliados como importantes e / ou úteis na formação docente, oito citam as fases do desenvolvimento; sete, distúrbios de aprendizagem; um, psicomotricidade; enquanto um único aluno admite não recordar a essência dos conteúdos. Na ocasião, argumenta que seu conhecimento sobre Fundamentos Psicológicos da Educação restringe-se ao apreendido / aprendido na 1ª Licenciatura.

Indagados sobre os conteúdos irrelevantes, enquanto 30% dos entrevistados reafirmam a importância de todos os conteúdos, o mesmo percentual acredita na relevância dos conteúdos, mas revelam que o professor não os trabalhara de forma adequada, fugindo da temática proposta na disciplina. Neste quesito, registra-se a omissão elevada de 40% dos respondentes.

Curso de Educação Física – 2ª Licenciatura

No curso de Educação Física 2ª Licenciatura, 26 alunos participam da pesquisa em relação à disciplina Fundamentos Psicológicos da Educação do PARFOR / UFPI. Quando indagados sobre sua opinião acerca da matéria, 80,7% marcam a opção importante; 76,9%, proveitosa; 61,15%, necessária; 50%, agradável.

Em relação aos conteúdos, 80,7% dos respondentes apontam a alternativa – importantes – que ocupa a primeira posição. Em seguida, 73% admitem que as informações trabalhadas são coerentes com a realidade do professor; 61,5% avaliam os conteúdos como atualizados; 38,4%, como necessários; mas, 3,8%, como repetitivos.

Respeitante ao aprendizado durante a disciplina (terceira pergunta), 96% dos alunos a avaliam como imprescindível à formação docente, com ou sem outro título universitário; 53% destacam a alternativa proveitosa e apenas um (3,8%) depoente considera a disciplina sem proveito para a formação acadêmica.

Na quarta questão (possíveis mudanças em Fundamentos Psicológicos da Educação), 62% não alterariam nada em contraposição a 34,6%, para quem é preciso maior carga horária. Em se tratando da questão número cinco – Se você pudesse modificar o currículo do curso de Educação Física 2ª Licenciatura do PARFOR / UFPI, você tiraria esta disciplina do currículo? – quase a totalidade (96%) dos entrevistados prioriza a opção – não. No entanto, argumentando terem cursado a disciplina na 1ª Licenciatura, os demais 4% responderam sim.

Na sexta questão, em que os entrevistados são questionados sobre os conteúdos considerados importantes ou úteis na formação, aparecem com maior frequência os seguintes itens: compreensão do desenvolvimento da criança; aspectos psicossociais; e dificuldades de aprendizagem. Em linha contrária, no que tange aos conteúdos dispensáveis, ao tempo em que há 50% de omissão, a outra metade afirma não existir no âmbito da disciplina nenhum conteúdo sem importância.

Curso de História – 2ª Licenciatura

Referente à avaliação dos alunos de história em relação à disciplina Fundamentos Psicológicos da Educação, nove (40,9%) dos 14 partícipes da pesquisa reforçam a pertinência da disciplina. Seis (ou 27,2%) a citam como proveitosa, enquanto cinco (22,7%) a percebem como indispensável. Um aluno (4,5%) destaca a disciplina como agradável e

um único (4,5%) a avalia como desnecessária para sua formação. Lembrando que os depoentes, no momento, podiam marcar mais de um item correspondente à sua concepção acerca da contribuição ou não da disciplina, é interessante registrar que as alternativas – não trouxe contribuições alguma; desagradável; e outros –, não aparecem entre as respostas dos sujeitos.

Quanto aos conteúdos de Fundamentos Psicológicos da Educação na formação docente dos integrantes do PARFOR / UFPI, 11 (52,3%) dos 14 professores reforçam os conteúdos como importantes; quatro (19%) os julgam necessários; quatro outros chamam atenção para o nível de atualização das informações, repetindo, pois, a porcentagem de 19% do total das respostas. Apenas um aluno (4,7%) avalia os conteúdos como repetitivos; e outro destaca a adequação dos teores em confronto com a realidade do corpo docente. Tal como a primeira, esta segunda questão possibilita aos sujeitos a marcação de mais de uma alternativa, correspondente aos conceitos sobre os conteúdos trabalhados na disciplina. Os itens – desvinculados da realidade do professor; desatualizados; sem importância – não aparecem como apontados pelos respondentes.

A questão três do questionário faz menção às aprendizagens adquiridas ao longo da disciplina em pauta. Dentre os pesquisados, 12 (75%) dos 14 participantes avaliam as aprendizagens como essenciais à sua formação como professores, com ou sem outro curso superior. Três (18,7%) aferem as aprendizagens como proveitosas e apenas um (6,2%) marca a alternativa – outros –, descrevendo os conteúdos como redundantes. Aqui, os respondentes também têm a opção de marcar mais de uma alternativa. O item – sem proveito, não aprendeu nada de novo e importante – não recebe nenhuma indicação.

Na pergunta quatro alusiva às chances de mudanças na disciplina, seis (46,1%) dos 13 respondentes assinalam que não mudariam nada na disciplina. Dentre os seis, apenas duas explicam sua resposta: um afirma que a disciplina foi suficiente; outro acredita que o encaminhamento da ementa está de acordo com o esperado. Três alunos (23% do total) recomendam alterar a carga horária: dois acrescentariam mais horas, justificando que o número de horas foi insuficiente para o aprofundamento das discussões e que a disciplina é indispensável à formação cidadã. O terceiro sugere uma carga horária de 90 horas, mas não descreve os motivos. Ainda quanto às alterações possíveis, dois (15,3%) respondentes citam outro tipo de mudança. Um recomenda a alteração dos critérios de avaliação dos professores formadores do curso. O segundo crê que a disciplina Fundamentos Psicológicos

da Educação pode ser substituída por uma ou mais matérias específicas. Por fim, apenas um respondente mudaria os conteúdos, procurando relacionar melhor teoria e prática em sala de aula. Dois professores se omitem, o que representa 15,3% do total das respostas.

No caso da questão cinco, que contempla a possível retirada da disciplina Fundamentos Psicológicos da Educação do currículo do curso de História 2ª Licenciatura, 11 (84,6% do total dos questionários) das 13 respostas são contrárias à supressão. Há justificativas variadas, como: importância da disciplina na formação de licenciatura e do indivíduo, como docente e cidadão; relevância da disciplina para o trabalho com as dificuldades de aprendizagem. Além de uma omissão, dois alunos votaram (15,3%) na retirada da disciplina por conta do fato de já a terem cursado na 1ª Licenciatura.

A sexta e última questão faz inferências ao material (plano de aula, caderno de textos) e conteúdos da disciplina em pauta. Neste sentido, as respostas destacadas em relação aos conteúdos mais relevantes, são: informações vinculadas ao comportamento e ao desenvolvimento; conhecimento do educando e suas demandas; distúrbios de aprendizagem, como dislexia e discalculia. Uma única resposta faz menção à reprodução de conteúdos, com o adendo de que três (21,4%) sujeitos não respondem à questão. No que diz respeito aos conteúdos da disciplina sem contribuição à sua formação, ao tempo que seis (42,8%) alunos se omitem diante da pergunta, quatro (28,5 %) deles destacam todos os conteúdos como valiosos. Um (7,1%) respondente elenca como conteúdo sem relevância o que se refere às tentativas de intervenção docente. Em sua visão, é inviável ao plano de curso da disciplina de história, podendo tal conteúdo ser direcionado a acadêmicos com formação específica. Outro aluno (idêntico percentual, portanto) alega, naquele momento, já conhecer os conteúdos propostos. Porém, há quem admita (dois = 14,2%) não lembrar nenhum conteúdo sem utilidade para sua formação.

Curso de Física – 2ª Licenciatura

No curso de Física 2ª Licenciatura, são 16 alunos participantes da pesquisa. Quando indagados sobre sua opinião acerca da disciplina Fundamentos Psicológicos da Educação cursada no PARFOR / UFPI, quase a metade (43,7%) dos alunos marca a alternativa necessária; 31,2%, o item importante e 25% consideram a disciplina como proveitosa.

Em se tratando dos conteúdos trabalhados, 31,2% assinalam a opção – referente à realidade do professor. Indo adiante, 18,7% consideram os conteúdos necessários, enquanto 25% julgam os conteúdos como atualizados e 12,5% os avaliam como

importantes. Este último índice também se refere a estudantes para quem os conteúdos são mera repetição.

No que se refere ao aprendizado durante a disciplina (terceira pergunta), significativo número (81,2%) de pesquisados avalia a disciplina como necessária à formação docente, mesmo quando se tem outro curso superior. A alternativa – proveitoso – é assinalada por 12,5%, enquanto 6,2% preferem o item – outros –, justificando não ter conseguido aproveitar bem a disciplina, haja vista que ela foi pouco esclarecedora.

Na questão número quatro, questionados sobre a possibilidade de mudança na disciplina Fundamentos Psicológicos da Educação, 62,5% respondem não ser preciso nenhuma alteração. No entanto, 6,2% dos respondentes admitem mudanças nos conteúdos, explicando que aplicariam os conteúdos trabalhados ao currículo do curso. O percentual de 12,5% sugere alteração da carga horária. Por fim, 18,7% apontam a alternativa – mudaria outra coisa – justificando a pertinência de ampliar a quantidade de conteúdos e, também, acrescer o número de horas-aula.

No que toca à quinta questão – Se você pudesse modificar o currículo do curso de Física 2ª Licenciatura do PARFOR / UFPI, você tiraria esta disciplina do currículo? – registra-se unanimidade: 100% votam na manutenção da disciplina Fundamentos Psicológicos da Educação.

No momento de serem questionados sobre os conteúdos trabalhados (pergunta seis) como importantes ou úteis para sua formação, nove depoentes destacam a compreensão do desenvolvimento da criança; ao tempo em que quatro mencionam os aspectos psicossociais. O mesmo número faz menção às dificuldades de aprendizagem. Um aluno destaca a análise de currículos e outro apresenta a formação de professores como resposta. Na mesma questão, quando estão em pauta os conteúdos sem importância da disciplina, além da omissão de 50% dos pesquisados, exatamente a outra metade admite não existir conteúdos irrelevantes.

Curso de Letras Inglês – 2ª Licenciatura

No curso de Letras Inglês 2ª Licenciatura do PARFOR / UFPI, 28 alunos respondem ao questionário. Em relação à disciplina Fundamentos Psicológicos da Educação, 100% dos depoentes avaliam a disciplina como importante; 21,4%, como agradável; 78,5%, como

proveitosa; 39,2% como necessária. Nenhum sujeito assinala os itens – desnecessária / desagradável / sem contribuição.

Referente aos conteúdos, 90% dos entrevistados os avaliam como imperativos. Seguem: 71,4%, como importantes; 53,5%, como atualizados; 39,2%, como adequados à realidade do professor. Para 3,5%, as informações trabalhadas ao longo da disciplina parecem repetitivas.

Relativo à chance de mudança de conteúdos, 7,0% dos alunos acreditam que mudariam os conteúdos, uma vez que eles lhes pareceram desnecessários à 2ª Licenciatura. Por outro lado, 53,5% mencionam a possibilidade de mudar a carga horária em contraposição àqueles que não efetuariam qualquer alteração.

A questão número quatro concernente à eliminação da disciplina Fundamentos Psicológicos da Educação do curso Letras Inglês 2ª Licenciatura, 7,1% dos alunos respondem – sim –, argumentando a pertinência de privilegiar outras matérias com cargas horárias mais amplas. Em contrapartida, 92,8% reforçam sua intenção de mantê-la, haja vista sua importância para a formação docente.

Sobre os conteúdos mais relevantes, além da omissão de três (10,7% do total de 28 questionários) pesquisados e de um que não recorda das informações recebidas, os dados apontam: conteúdos vinculados ao comportamento e ao desenvolvimento; às teorias da aprendizagem; à execução de projetos de pesquisa, além dos fundamentos psicológicos da educação. No caso de conteúdos sem importância, apesar de 42,8% de abstenção e de 3,4% não lembrarem os conteúdos da disciplina Fundamentos Psicológicos da Educação, para 46,4% (quase a metade), todos os temas são importantes. Há quem (7,4%) ressalte a falta de adequação dos conteúdos à disciplina de inglês.

Curso de Letras Português – 2ª Licenciatura

No curso de Letras Português 2ª Licenciatura do PARFOR / UFPI, 23 alunos respondem ao instrumento de coleta de dados da pesquisa. Consensualmente (100%), todos concordam que Fundamentos Psicológicos da Educação é uma disciplina importante. Para 34,7%, trata-se de uma disciplina agradável; 69,5%, proveitosa; 65,2%, necessária. Nenhum sujeito a avalia como desnecessária, desagradável e / ou sem contribuição.

No que diz respeito aos conteúdos discutidos ao longo da disciplina, 91,3% avaliam como relevantes; 65,2%, como atualizados e a mesma percentagem, como necessários. Para 43,4%, são informações apropriadas ao entorno dos docentes, com o adendo de que

ninguém escolhe as alternativas conteúdos sem importância / desatualizados / repetitivos e / ou desvinculados da realidade do professor de Língua Portuguesa.

Acerca do aprendizado no decorrer da disciplina, 82,6% dos alunos optam pelo item – necessário à formação docente, independentemente de outra formação. Também é significativo o índice (65,2%) dos que avaliam o aprendizado como proveitoso, até porque nenhum depoente marca as alternativas – sem proveito e / ou outros.

Quanto à oportunidade de alterar a disciplina, 39,1% dizem que nada mudariam em oposição a 60,9%. Dentre estes, 85,7% sugerem ampliar a carga horária em função da relevância da disciplina e 14,3% citam a chance de acrescentar mais conteúdos, a exemplo da teoria de Henri Wallon.

Diante da questão cinco referente à remoção da disciplina Fundamentos Psicológicos da Educação do curso de Letras Português, todos os sujeitos são desfavoráveis à ideia. Entre os respondentes, muitos (84%) não justificam suas respostas, mas 16% a visualizam como necessária, fundamental e importante, servindo de subsídios à formação e à prática docente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos resultados analisados a partir dos dados coletados, conclui-se que os alunos do PARFOR / UFPI das Licenciaturas pedagogia, artes visuais, ciências sociais, educação física, física, história, letras inglês, letras português, que cursaram a disciplina Psicologia da Educação (1ª Licenciatura) ou Fundamentos Psicológicos da Educação (2ª Licenciatura) avaliam predominantemente a disciplina cursada como importante, necessária e proveitosa. Os conteúdos trabalhados são avaliados como atualizados e com possibilidade de prover aprendizagens proveitosas e fundamentais na formação docente, mesmo quando já têm outra formação em licenciatura e, portanto, estudado a disciplina anteriormente.

Quase como consenso, os alunos são desfavoráveis à retirada da disciplina da grade curricular de seus cursos, face à contribuição efetiva para a prática docente, mesmo quando já possuíam outra licenciatura. Com relação a possíveis mudanças na disciplina, destacam, predominantemente, a necessidade de maior carga horária ou de mais conteúdos, referentes, por exemplo, às teorias de desenvolvimento.

De modo geral, os sujeitos apresentam visão bastante positiva da disciplina, atribuindo-lhe significativa valorização. A Psicologia da Educação é importante, proveitosa e

necessária. Possibilita melhoria, superação, ajuda, soluções, autonomia, criticidade, transformação e qualidade de vida, além de estar relacionada com amor, dedicação, paciência, sensibilização, compromisso e ética.

Os alunos pesquisados do PARFOR / UFPI também expressam compreensão sobre o que é a Psicologia da Educação, seu objeto de estudo e os procedimentos metodológicos que adota, ao relacioná-la, predominantemente, com a educação escolar, demonstrando a superação da visão clínica. Agora, a associação se dá com o comportamento, o desenvolvimento, o psiquismo e as dificuldades e transtornos do ser humano no contexto escolar, além de técnicas, estratégias organizadas pautadas em dedicação, amor, sensibilização, compromisso e ética.

Infere-se, pois, que, de modo geral, para os alunos do PARFOR / UFPI, a Psicologia da Educação é uma disciplina necessária à formação docente e traz contribuições valiosíssimas para o processo, seja no caso de 1ª ou 2ª Licenciatura. Partindo dessa perspectiva, argumenta-se que o pensamento dos alunos a respeito da disciplina cursada, a avaliação que fazem e a importância que lhe atribuem são elementos de extrema significância para fundamentar as discussões sobre inserção e contribuições da disciplina em determinado curso. Como tal, as posições do alunado devem ser consideradas nas decisões acerca da questão, sobretudo, no caso dos alunos do PARFOR que, por serem professores da educação básica, conhecem bem a realidade escolar, os problemas que enfrentam em classe e as necessidades que vivenciam no tocante à formação pedagógica.

Referências

AGUIAR, C. de T. Discussão inicial da contribuição da Psicologia para a formação do professor. In: _____. **Propostas curriculares de Psicologia e Psicologia da Educação para os cursos específicos para o magistério**. São Paulo. SE / CNP, 1990.

AZZI, R. G.; SADALLA, A. M. F. de A. (Org.). **Psicologia e formação docente: desafios e conversas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Ed. 70, 1997.

CARVALHO, M. V. C. de. **O ensino de psicologia no curso de Pedagogia da UFPI e suas contribuições na formação dos educadores**. São Paulo, 1997. f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

COLL, C.; PALACIOS, J. E.; MARCHESI, A. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**: Psicologia da Educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

COUTINHO, M. T. da C.; MOREIRA, M. **Psicologia da Educação**. Belo Horizonte: Lê, 1993.

GOULART, I. B. **Psicologia da Educação**: fundamentos teóricos e aplicações à prática pedagógica. Petrópolis: Vozes, 1989.

LAROCCA, P. **Psicologia da formação docente**. Campinas: Alínea, 1999.

LIMA, E. C. A. S. O conhecimento psicológico e suas relações com a educação. **Em Aberto**, Brasília, DF, ano 9, n. 48, 1990.

PENTEADO, V. M. A. (Org.). **Psicologia e ensino**. São Paulo: Papelivros, 1980.

SEVERINO, A. J. Educação e subjetividade: a hora e vez da Psicologia da Educação. In. _____. **Filosofia da Educação**: construindo a cidadania. São Paulo: FTD, 1996.

SILVA, C. de S. **Psicologia da Educação**. Teresina UFPI / UAPI, 2009.

ZANELLA, L. Aprendizagem: uma introdução. IN: LA ROSA, J. (Org.). **Psicologia e educação**: o significado do aprender. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

**ATUAÇÃO LÚDICO-METODOLÓGICA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL
DAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA DA ZONA URBANA DO MUNICÍPIO DE FLORIANO
– PIAUÍ: PERSPECTIVA DIDÁTICA**

**PLAYFUL METHODOLOGICAL ACTION OF TEACHERS OF CHILDREN EDUCATION OF
PUBLIC SCHOOLS, THE URBAN ZONE, FLORIANO (STATE OF PIAUÍ): DIDACTICAL
PERSPECTIVE**

Manoel Soriano Walter

Minicurrículo

Professor licenciado em Educação Física. Especialista em atividade física, nutrição, saúde e docência do ensino superior. Professor efetivo das redes públicas estadual e municipal (educação física) do município de Floriano – Piauí. Professor Membro / Participante do AVALIE: Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional da Universidade Federal do Piauí (UFPI) / *Campus* Amilcar Ferreira Sobral (CAFS). Professor Formador II do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica Presencial (PARFOR / UFPI) / CAFS.

e-mail: manoelsorianowalter@gmail.com

Francimeiry Carvalho

Minicurrículo

Mestre em Educação. Professora efetiva do Colégio Técnico de Floriano (CTF) / Universidade Federal do Piauí (UFPI). Professora Formadora I do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica Presencial (PARFOR / UFPI) / *Campus* Amilcar Ferreira Sobral (CAFS).

e-mail: meiry_carvalho@yahoo.com.br

RESUMO

As atividades lúdicas destacam-se no cenário educacional como importante ferramenta pedagógica para o desenvolvimento físico e humano dos escolares da educação infantil por estimular o educando a expressar seu universo pessoal naturalmente, o que facilita a aprendizagem. Nesse sentido, objetiva-se mostrar como é a atuação lúdico-metodológica dos professores da educação infantil da zona urbana do município de Floriano – Piauí. A pesquisa desenvolvida é do tipo exploratória e de campo e como instrumento utilizado, tem-se a técnica de questionário semiestruturado aos 16 sujeitos pesquisados. Para esta discussão, utilizam-se teóricos como: Bernardes (2006); Cárdua (2011); Guimarães (2008); Luckesi (2002); e Prestes (2012). Constatou-se que 87,50% dos docentes entrevistados utilizam a ludicidade nas aulas de educação infantil. Dentre os resultados centrais, a pesquisa revela ser possível a inserção da ludicidade nas aulas do ensino infantil como prática docente indispensável ao desenvolvimento dos aspectos motores e psicossociais dos educandos.

Palavras-chave: Educação infantil. Ludicidade. Piauí – educação infantil.

ABSTRACT

Play activities stand out in the educational setting as an important pedagogical tool for developing human and physical education of school children by encouraging our students to express their personal universe naturally, which facilitates learning. In this sense, the objective is to show how the performance is playful and methodological teachers of early childhood education in the urban area of the city of Floriano – Piauí. The research is developed from the exploratory and field and used as a tool the technique of semi-structured questionnaire to 16 subjects studied. For this discussion, are used as theoretical: Bernardes (2006); Córdia (2011); Guimarães (2008); Luckesi (2002); Prestes (2012), among others. It was found that 87.50% of teachers surveyed use playfulness classes in early childhood education. Among the key outcomes of the research reveals possible insertion of playfulness classes of kindergarten teaching practice as essential to the development of engines and psychosocial aspects of students.

Keywords: Early childhood education. Playfulness. Piauí - education.

1 INTRODUÇÃO

Desde a vida acadêmica, fomos motivados pelo universo prazeroso das atividades lúdicas. Durante as aulas da disciplina Recreação Escolar na graduação em educação física (sob a ótica de um dos autores), vivenciamos experiências pedagógicas valiosas, o que nos causou reconhecido fascínio diante da fenomenologia da ludicidade no contexto educacional, o que significa dizer que este trabalho reflete ensaios anteriores.

Indo além, a experiência docente da disciplina Estágio Supervisionado II – Educação Infantil ao longo do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) Presencial da Universidade Federal do Piauí (UFPI) / Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), no município de Floriano, Estado do Piauí, nos possibilitou significativo campo de pesquisa. Mais precisamente, durante as visitas de acompanhamento dos alunos estagiários do curso de Licenciatura Plena em Educação Física, Turma II.

Sob esta perspectiva, o presente estudo tem como principal objetivo mostrar como é a atuação lúdico-metodológica dos professores da educação infantil da zona urbana do citado município. Afinal, acreditamos que a escola deve ser um espaço de alegria. Para que isso seja possível, é preciso entender que brincar é um direito concedido às crianças e, por conseguinte, aos alunos em nível de educação infantil. Por meio da adoção de determinadas atividades lúdicas, eles possuem alternativas para explorar seu universo pessoal e assimilar aspectos da vida adulta, como Oliver (2012) chama atenção. Além do direito de brincar, a ludicidade proporciona aos meninos e / ou às meninas o desenvolvimento afetivo, cognitivo e motor, tornando-os adultos com capacidade de se tornarem emocionalmente mais seguros e de convivência social mais agradável.

A este respeito, Medina (2009) reforça a educação infantil como a fase escolar que prima em atender todas as demandas psicossociais da criança. Isto porque, lhe fornece ambiente adequado para a formação integral, estimulando criatividade, autonomia, cooperação e criticidade, levando em consideração a individualidade biológica e social de cada indivíduo.

Portanto, a educação infantil permite aos escolares contatos com o mundo além da família e da escola, favorecendo o domínio de experiências sociais e reduzindo eventuais distúrbios de caráter sócio-afetivo que podem acometê-los.

2 LUDICIDADE SOB A ÓTICA EDUCACIONAL

Acerca das atividades lúdicas, Luckesi (2002) acredita que há compreensão de forma especial sobre sua constituição sócio-histórica e ainda sobre a função que exerce na vida humana. Em sua concepção, a ludicidade tem origem a partir de várias áreas do conhecimento. Existe, pois, uma história do brincar, uma sociologia do brincar, um estudo folclórico do brincar e, ainda, um estudo psicológico do brincar. Quer dizer, a ludicidade ultrapassa o plano do real por seu caráter multidisciplinar ao se incorporar às variantes do brincar, do brinquedo e das brincadeiras.

As atividades lúdicas também atuam na formação da personalidade humana indo além do divertimento propriamente dito, o que assegura seu *status quo* no processo ensino-aprendizagem na instância da educação infantil. Bernardes (2006) complementa e afirma que os jogos infantis tal qual os conhecemos constituem parte de um contexto de expressão da cultura popular, expressando a produção espiritual de um povo numa determinada época histórica. O ato de brincar *per se* equivale a uma forma livre de expressão cultural, determinando os atos simbólicos como marco cultural de inúmeros aspectos do conhecimento. Formula-se o brincar como instrumento de transmissão de valores e como meio aquisitivo de conhecimento cultural, social, motor e físico.

3 JOGOS LÚDICOS

De acordo com Guimarães (2008), a necessidade de vivenciar diversas formas de desenvolvimento corporal é fundamental à formação social da criança. Por meio da vivência múltipla de jogos, ela pode apresentar maior domínio de suas experiências com o entorno. Se a criança possui memória corporal que facilita a execução dos movimentos já aprendidos

e apreendidos, os jogos agem sobre as estruturas mentais que controlam a motricidade humana, lhe fornecendo importantes estímulos para o avanço desta capacidade. Isto nos leva a crer que o jogo fixa os aprendizados e os movimentos neles contidos e o incorpora aos esquemas de representação social.

O exposto permite a Medina (2009) assegurar que a adoção de jogos lúdicos na educação infantil é fundamental por favorecer relação dialógica com ambientes e determinadas situações, as quais, por sua vez, acabam por estimular a utilização dos domínios cognitivos, motores e emocionais. Logo, a realidade vivenciada pela criança e os estímulos que lhe são propiciados, graças aos jogos lúdicos, acabam por melhorar a situação relacional do indivíduo perante escola e sociedade. No entanto, impossível relegar o fato de que a ludicidade mantém origem e função relacionada ao entretenimento. O que ocorre é que, na esfera educacional, ela não se limita ao simples ato de brincar. Consiste em atividade pedagógica, antes de tudo, formadora de princípios sociais e morais, sem deixar de lado o prazer.

4 EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação física ao se sistematizar no contexto escolar ultrapassa o saber fazer. Isto é, há necessidade de conhecimento tanto teórico quanto prático para que haja, de fato, a aprendizagem. Esse conhecimento pode se dar em quatro tipos de aprendizagem: aprendizagem do movimento; aprendizagem para o movimento; aprendizagem sobre o movimento; aprendizagem através do movimento. No entanto, as modalidades nem são excludentes nem tampouco a prioridade sobre determinada aprendizagem ignora as demais (MIRANDA; AFONSO, 2006).

Mediante as perspectivas mencionadas, verifica-se a relevância da educação física no contexto escolar, *a priori*, na educação infantil, de forma sistematizada. Tão somente a educação física no território da educação infantil é condição *sine qua non*, mas é imprescindível respeitar as limitações físicas de cada escolar buscando desenvolver neles a aquisição das aprendizagens de forma natural. Aliás, há consenso entre teóricos da temática no que tange ao ensino e ao objetivo da aprendizagem motora na educação infantil. Esse fato é delineado por Nanni (1998, *apud* BALBÉ; SILVA; SOUZA, 2009, p. 1), quando dizem:

[...] a educação infantil é o primeiro e decisivo passo para se atingir a continuidade no ensino com produção e eficiência desejáveis tendo como

Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica / Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 1, n. 1, p. 130-139, jul. / dez. 2013.

objetivo principal o desenvolvimento da atividade global que é caracterizado pelo prolongamento de experiências de movimentos básicos, facilitando a escolaridade da criança e incorporando-se diretamente em outras fases do desenvolvimento ao longo da vida.

Portanto, é impossível evolução motora e intelectual qualitativa dos alunos da educação infantil sem que a educação física infantil integre o cenário. Notadamente, os escolares, em quaisquer dos domínios do comportamento humano, dependem de iniciativas lúdicas inseridas nas aulas de educação física para que alcancem os objetivos propostos por tal nível de ensino.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa é de campo e de natureza exploratória. Esta, segundo Prestes (2012), visa proporcionar maiores informações sobre o objeto de investigação, facilitar sua delimitação, orientar a fixação dos objetivos e a formulação das hipóteses, e descobrir novas possibilidades de enfoque para a temática específica. Como decorrência, o estudo tem como universo cinco escolas de educação infantil da rede pública municipal da zona urbana de Floriano. Questionário semiestruturado foi, então, aplicado aos professores colaboradores de alunos estagiários do curso de Licenciatura em Educação Física durante o Estágio Supervisionado II na educação infantil período 2013.1, no âmbito do PARFOR Presencial / UFPI / CAFS, totalizando 16 formadores.

O questionário utilizado para a coleta de dados consistiu de indagações a respeito da atuação pedagógica do professor em relação às atividades lúdicas. Sua aplicação ocorreu no local de trabalho do entrevistado, individualmente. No momento seguinte, os dados coletados foram descritos e analisados por meio de percentuais, enquanto o tratamento qualitativo dos resultados obtidos está devidamente apoiado na análise de fontes bibliográficas e eletrônicas alusivas ao campo da educação física, com ênfase para a ludicidade, domínios do comportamento humano e educação, em termos genéricos. Acrescentamos, ainda, que os procedimentos metodológicos estão de acordo com a Resolução n. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde, que regulamenta a pesquisa envolvendo seres humanos.

6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Os resultados corroboram as atividades lúdicas nas aulas de educação infantil como recursos que asseguram significativos benefícios às crianças. Para maior facilidade didática, exploramos os dados obtidos em consonância com as questões contidas no instrumento de coleta. Iniciando, em relação à questão um, constatamos que a ludicidade nas aulas é adotada por índice elevado de 87,50% dos professores em contraposição tão somente a 12,50% que não aplicam as atividades lúdicas para o desenvolvimento das aulas. Trata-se de dado significativo, haja vista que atesta a importância da ludicidade decantada por autores, a exemplo de Bernardes (2006); Córdia (2011); Guimarães (2008); Luckesi (2002); Medina (2009), entre outros.

O uso da ludicidade como ferramenta metodológica em seu dia a dia reflete, talvez, na qualidade do ensino dos educandos. Isto porque, para Córdia (2011), a ludicidade é essencial para estimular a vontade de aprender que as crianças vão buscar na escola e que, muitas vezes, é esquecida na rotina de sala de aula, conseqüentemente, levando o aluno ao fracasso na aprendizagem.

Quanto à questão dois, como esperado, os dados obtidos são idênticos à pergunta anterior, coexistindo consensualidade entre os educadores entrevistados. Nesse sentido, 87,50% dos escolares admitem tirar proveito do uso de atividades lúdicas em meio ao processo de ensino-aprendizagem. Em oposição, 12,50% respondem negativamente. A porcentagem confirma a ludicidade como fator motivador quanto à participação do alunado em atividades pedagógicas. A prática de atividades lúdicas reproduz nos escolares situações de prazer quando da realização de tarefas pedagógicas. Para Pinto (2010), ao vivenciar atividades lúdicas, a criança é capaz de canalizar suas energias, vencer suas dificuldades e sentir gosto pela aprendizagem. Valendo-se de tais recursos, a criança transforma sua realidade, desenvolvendo condições de liberação da fantasia e, portanto, passa a ser capaz de transmutar as iniciativas didáticas em fonte prazerosa.

A questão três é alusiva ao nível de convívio social (mau, regular, bom e ótimo) dos alunos quando as aulas acontecem via iniciativas de caráter lúdico. De acordo com o depoimento dos docentes pesquisados, enquanto 12,50% das crianças atestam convívio social regular, outras 37,50% admitem vivenciar um convívio social categorizado como bom. Exatamente 50% da totalidade apresentam ótimo desenvolvimento do convívio social, o que reitera os estudos anteriores, quando o lúdico é visto como mecanismo de inserção da

criança no ambiente social. Este resultado positivo reforça, portanto, Pinto (2010), para quem o lúdico configura-se como necessidade humana que proporciona a interação da criança com o ambiente em que vive, e, assim sendo, é considerado como meio de expressão e aprendizado.

A respeito da facilidade dos alunos em desempenhar tarefas pedagógicas quando a ludicidade está presente nas aulas (questão quatro), a significativa maioria de 93,75% dos alunos possui maior facilidade na participação das ações pedagógicas rotineiras quando vivenciam aulas lúdicas e / ou recreativas. O alto índice corrobora, mais uma vez, a ludicidade como ferramenta pedagógica que dispõe de formas apropriadas para o ensino-aprendizagem na instância da educação infantil. As atividades lúdicas atestam sua real importância no cenário educacional por sua faceta entusiástica e divertida, possibilitando aos atores educacionais metodologias agradáveis e vivências múltiplas para construção do homem em sua condição de ser social. Portanto, a criança aprende brincando. A brincadeira faz parte da infância. Da mesma forma que precisamos comer, beber, manter a higiene pessoal para viver, a criança precisa brincar para se desenvolver, como Oliver (2012) reforça. No entanto, a bem da verdade, a pesquisa confirma que 6,25% dos escolares da educação infantil não têm bom desempenho na realização das atividades cotidianas.

Em se tratando da questão cinco, esta se refere à opinião dos mestres sobre a importância de aulas ludo-recreativas na educação infantil. O percentual de 81,25% afirma que a implementação da ludicidade na educação infantil é fundamental. Outros 12,50% a consideram aceitável. Enquanto isto, para 6,25% dos pesquisados, o lúdico na esfera da educação infantil não é relevante. De qualquer forma, os achados mostram ludicidade no cenário educacional como mecanismo socializador e de construção corporal. Auxilia no desenvolvimento de habilidades sensoriais e motoras dos educandos. Aqui, reitera-se o pensamento de Oliver (2012), que insiste nas brincadeiras como essenciais ao aprendizado na fase da educação infantil. Constituem a base para o desenvolvimento cognitivo e social da criança, até porque a infância é a etapa da vida do ser humano, quando as fantasias são afloradas mais facilmente e o lúdico está presente com mais força.

No que concerne à utilização da ludicidade em espaços externos à sala de aula (questão seis), 68,75% admitem fazer uso de outros ambientes para a transmissão de conhecimentos, à semelhança de pátios, telecentros, quadras de esportes, salas de vídeo. Do outro lado, 31,25% se mantêm “fiéis” à sala de aula. Quer dizer, a maior parte dos professores da educação infantil não se isenta de trabalhar atividades lúdicas em ambiente

além da sala de aula. Ao tempo em que o espaço escolar é dotado de oportunidades peculiares que auxiliam o educando no aprendizado, como ressalta Guimarães (2008), a necessidade de se vivenciar outras realidades é fundamental à formação da criança. A vivência múltipla de jogos contribui para maior domínio diante do mundo que a cerca.

A questão sete trata dos instrumentos didáticos adotados para a efetivação das atividades lúdicas. Registramos diversificação significativa. Por exemplo, se calcularmos a quantidade de professores pesquisados *versus* total de recursos citados, vamos obter uma média de 2,68 recursos didáticos por docente. E, de fato, como Medina (2009) descreve, é imprescindível o emprego de recursos didáticos variados no decorrer das brincadeiras para garantir a apropriação de metodologias de ensino inovadoras. À medida que as crianças crescem, encorajamo-las, recorrendo a desafios de aprendizagem mais complexos e, ao mesmo tempo, estimulando para que elas se envolvam em situações que requeiram a apresentação de solução de problemas via ações concretas e abstratas.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do desenvolvimento do estudo, verificamos baixa incidência de professores que não fazem uso da ludicidade em suas aulas. Constatamos que alunos e professores da rede pública do município de Floriano, PI estão alinhados com as novas diretrizes que preconizam os estudos da temática abordada. Decerto, análise da atuação pedagógica dos professores detecta o uso frequente do lúdico na cotidianidade do processo de ensino-aprendizagem, não obstante as dificuldades para obtenção de recursos didáticos e espaços adequados para o desenvolvimento de aulas que favoreçam o uso de motricidade, afetividade e psicomotricidade dos educandos em sua plenitude.

Em se tratando da participação dos alunos nas aulas lúdicas, motivação e socialização fortalecem o vínculo e a interação escolar. Necessariamente, a ludicidade deve atuar como ferramenta pedagógica intensamente utilizada pelos educadores, uma vez que a criança feliz tende a alcançar rendimento escolar mais satisfatório. De certa maneira, aprender brincando é a forma mais eficaz de educá-la. Por fim, inferimos que a ludicidade deve estar presente em todos os momentos da educação infantil com a certeza de que facilita a aprendizagem e o desenvolvimento dos domínios do comportamento humano na formação da personalidade, na autoconfiança, no convívio social e na criticidade.

Referências

BALBÉ, G. P; SILVA, R. G; SOUZA, L. S. Educação Física e suas contribuições para o desenvolvimento motor na educação infantil. **Revista Digital**, Buenos Aires, ano 13, n. 129, feb. 2009. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com>>. Acesso em: 15 abr. 2013.

BERNARDES, E. L. Jogos e brincadeiras tradicionais: um passeio pela história. **Cadernos da História da Educação**, Uberlândia, v. 6; p. 542-549, 2006.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução n. 196/96**, de 1996. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Disponível em: <www.bioetica.ufrgs.br/res19696.htm>. Acesso em: 5 out. 2013.

CÁRDIA, J. A. P. A importância da presença do lúdico e da brincadeira nas séries Iniciais: um relato de pesquisa. **Revista Eletrônica de Educação**, Londrina, v. 9, p. 1-14, 2011.

GUIMARÃES, A. L. **A importância do brincar no cotidiano das crianças na educação infantil**. Bauru, 2008. 108 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2008.

LUCKESI, C. C. **Ludicidade e atividades lúdicas**: uma abordagem a partir da experiência interna. Salvador: UFBA / FACED, 2002. (Educação e Ludicidade, Ensaios 2).

MEDINA, A. C. Atividades físicas e lúdicas como fator motivacional para desenvolver as inteligências múltiplas em crianças até oito anos. **Revista da Educação**, Florianópolis, v. 9, p. 81-97, 2009.

MIRANDA, S.; AFONSO, C. A. A educação física na escola e o desenvolvimento motor. **Revista da Educação**, Florianópolis, v.49, p. 919-933, 2006.

OLIVER, G. C. **A importância do brincar na educação infantil**. Rio de Janeiro, 2012. 33 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Pedagogia, Universidade Veiga de Almeida, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <www.pedagogiaemfoco.pro.br>. Acesso em: 17 jan. 2013.

PINTO, C. L. **O lúdico na aprendizagem**: apreender e aprender. Uberlândia, 2010. 10 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade Católica de Uberlândia, Uberlândia, 2010. Disponível em: <www.catolicaonline.com.br>. Acesso em: 28 fev. 2013.

Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica / Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 1, n. 1, p. 130-139, jul. / dez. 2013.

PRESTES, M. L. de M. **A pesquisa e a construção do conhecimento científico: do planejamento aos textos, da escola à academia.** 4. ed. São Paulo: Rêspel, 2012.

Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica / Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 1, n. 1, p. 130-139, jul. / dez. 2013.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA PERSPECTIVA DO LUGAR: ENSINO GEOGRÁFICO A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS PELOS DISCENTES DO PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA / UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

ENVIRONMENTAL EDUCATION IN VIEW OF PLACE: GEOGRAPHIC EDUCATION FROM EXPERIENCES OF NATIONAL PLAN FOR TRAINING OF TEACHERS OF BASIC EDUCATION / FEDERAL UNIVERSITY OF PIAUÍ' STUDENTS

Mugiany Oliveira Brito Portela

Minicurrículo

Graduação em Licenciatura Plena em Geografia, Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente, Universidade Federal do Piauí (UFPI). Atualmente, é Professora Assistente II em regime de dedicação exclusiva na UFPI, desenvolvendo, principalmente, os seguintes temas: educação ambiental; ensino de geografia; e população.
e-mail: mugiany@yahoo.com.br

Bartira Araújo da Silva Viana

Minicurrículo

Graduação em Licenciatura Plena em Geografia, Universidade Federal do Piauí, UFPI. Especialização em Pesquisa para o Ensino de Geografia, UFPI. Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente, Núcleo de Referência em Ciências Ambientais do Trópico Ecotonal do Nordeste (TROPEN) / UFPI. Doutorado em Geografia pelo Instituto de Geociências (IGC) / Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atualmente, é professora em regime de Dedicação Exclusiva, lotada no Departamento de Geografia e História / UFPI. Possui vasta experiência na área de geografia, com ênfase em geografia urbana, atuando principalmente nos seguintes temas: desenvolvimento sustentável; mineração; impactos ambientais; geografia do turismo; cidade; verticalização; segregação; agentes sociais; formas espaciais; espaço urbano; e Teresina.
e-mail: bartira.araujo@ufpi.edu.br

Iracilde Maria de Moura Fé Lima

Minicurrículo

Graduação em Licenciatura Plena em Geografia, Universidade Federal do Ceará. Mestrado em Geografia, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Doutorado em Geografia, área Análise Ambiental, Universidade Federal de Minas Gerais. Atualmente, é Professora Adjunta da Universidade Federal do Piauí. Experiência na área de geociências, com ênfase em geografia física, atuando principalmente nas áreas de geomorfologia; hidrografia; meio ambiente; e educação ambiental.
e-mail: cidinha@yahoo.com.br

RESUMO

O debate sobre as questões ambientais vem ganhando notoriedade, dado que a periodicidade de danos ambientais e mazelas sociais são cada vez mais comuns por todo o globo. Nesse sentido, a educação ambiental surge como viés entre a teoria e a prática da cidadania numa sociedade mais sustentável. Dessa forma, o objetivo deste trabalho é mostrar como o ensino de geografia a partir da perspectiva do lugar pode contribuir para promover a educação ambiental com vistas à sustentabilidade. A geografia é uma das poucas ciências que possui essa flexibilidade. Com o intuito de demonstrar tal possibilidade, o presente artigo utiliza, como metodologia, pesquisas bibliográficas, visando subsidiar arguição e reflexão analítica acerca da sustentabilidade. Percebe-se que a inserção da temática ambiental no ensino de geografia consiste da parceria entre a comunidade acadêmica, os professores da área e demais campos do conhecimento, juntamente com os alunos. Significativo exemplo são as atividades desenvolvidas junto aos discentes do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica / Universidade Federal do Piauí (PARFOR / UFPI), visando produzir a articulação socioambiental, sociocultural e pedagógica entre os diferentes atores envolvidos.

Palavras-chave: Educação ambiental. Geografia. Lugar.

ABSTRACT

The debate on environmental issues has gained notoriety since the periodicity of environmental damage and social problems are increasingly common across the globe. In this sense, environmental education emerges as bias between the theory and practice of citizenship in a more sustainable society. Thus, the objective of this paper is to show how the teaching of geography from the perspective of the place, can help to promote environmental education for sustainability. The geography is one of the few sciences that have this flexibility. In order to demonstrate this possibility, this article used as methodology, literature's searches in order to subsidize a complaint and analytical reflection on sustainability. It's noticed that the inclusion of environmental issues in the teaching of Geography is the partnership between the academic community, geography's teachers and other areas of knowledge, along with students, for example, such activities developed among the students of National Plan for Training of Teachers of Basic Education / Federal University of Piauí (Brazil) (PARFOR / UFPI), aiming produce the interaction socio-environmental, socio-cultural and pedagogy between the different actors involved.

Keywords: Environmental education. Geography. Place

1 INTRODUÇÃO

A educação ambiental e a ciência geográfica seguem um arranjo sintonizado no tempo e espaço, com mecanismos de ensino e aprendizagem que alternam seus ritmos de forma tão próxima, que são capazes de transmitir, em suas essências, uma abordagem interdisciplinar, o que as torna formidáveis e, ao mesmo tempo, desafiantes. Isso as conduz por diversos ramos, métodos e consequências que se pautam em múltiplas relações da sociedade com a natureza.

Essas relações são trabalhadas pelos estudiosos da geografia sob a ótica dos

conceitos tidos como fundamentais a esta ciência, os quais são: espaço, território, região, paisagem e lugar. Dentre estes, o conceito de lugar, sob a perspectiva da abordagem humanista, resulta da compreensão do indivíduo que o transforma em torno de suas ações e experiências. Como cada indivíduo é único, o estudo dos lugares norteia-se pela subjetividade e, paralelamente, estabelece padrões para possibilitar análise mais efetiva.

É a partir da internalização do conceito de lugar que o indivíduo consegue estabelecer as relações necessárias para o entendimento das dinâmicas locais e globais. Conforme Santos (1996), cada lugar é, ao mesmo tempo, objeto de uma razão global e de uma razão local, convivendo dialeticamente.

A globalização traz consigo novas e complexas redes de relações espaciais, dentre elas, a exploração dos recursos naturais de forma insustentável, bem como problemas de ordens sociais e econômicas. Em meio a tantos desafios, a sugestão proposta é a educação ambiental. Trata-se de termo proposto inicialmente na Conferência de Tbilisi (Geórgia, ex União das Repúblicas Socialistas Soviéticas ou URSS), em 1977, organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em cooperação com o Programa das Nações Unidas sobre Meio Ambiente, PNUMA, segundo o INSTITUTO BRASILEIRO DO MEIO AMBIENTE E DOS RECURSOS NATURAIS RENOVÁVEIS (IBAMA, 1998).

A educação ambiental pode começar de várias abordagens, todavia com finalidade comum que é a de proporcionar o cuidado com o homem e a natureza, numa *nuance* holística. O meio ambiente representa, segundo Corrêa (2001), o resultado material da ação humana sobre a segunda natureza, a natureza transformada pelo trabalho social. A materialidade social assim criada constitui, de um lado, o reflexo dos conflitos sociais e, de outro, o resultado do desenvolvimento de forças produtivas, que gera novas tecnologias e novos meios de produção de ambientes.

Dessa forma, o meio ambiente deve ser visto como resultado das relações entre o natural e o social, a partir da dimensão temporal, enfatizando as formas como se articulam ou entram em contradição as duas escalas temporais, a da natureza e da sociedade (SPOSITO, 2003). Considera-se que o meio ambiente, ao interagir com todas as atividades humanas, com um conjunto de atividades urbanas e rurais, é modificado continuamente por essas ações, passando a constituir um ambiente que reflete a dinâmica da própria sociedade.

Quando ensinamos a educação ambiental, legitimada como tema transversal e, também, compreendida por meio da disciplina Geografia, ministrada a partir do ensino fundamental nas escolas, estamos aprendendo com as experiências dos alunos e, ao mesmo tempo, construindo ou reconstruindo novas formas de ver e entender o meio ambiente. Por isso, esse conteúdo é indissociável do conceito de lugar.

Na Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, organizada pela UNESCO em colaboração com o PNUMA, constatou-se que, nas últimas décadas, o homem, utilizando o poder de transformar o ambiente, modificou de maneira acelerada o equilíbrio da natureza. Diante dessa constatação, estabeleceu-se que a educação deve desempenhar uma função capital, visando criar uma consciência e melhor compreensão dos problemas que afetam o meio ambiente. Essa educação estimula a formação de comportamentos positivos em relação ao meio ambiente e à utilização de seus recursos pelas nações (CONFERÊNCIA..., 1977).

Na tentativa de entender como a educação ambiental pode ser trabalhada no contexto do ensino geográfico, o presente trabalho está organizado seguindo os seguintes eixos. O primeiro discute os elementos que caracterizam o desenvolvimento sustentável; o segundo mostra a prática da educação ambiental voltada para sustentabilidade; o terceiro discorre sobre a educação ambiental no processo educativo, os desdobramentos do ensino de geografia em parceria com a educação ambiental, sob a perspectiva do estudo do lugar e as metodologias de ensino e aprendizagem adequadas ao contexto geográfico, destacando experiências vivenciadas pelos discentes do PARFOR / UFPI.

2 DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

Os elementos característicos do desenvolvimento sustentável / as bases definidoras do desenvolvimento sustentável estão expressas no Relatório Brundtland - no qual a Comissão Mundial de Meio Ambiente e Desenvolvimento das Nações Unidas (CMMAD) define, ainda em 1987, as relações entre meio ambiente e desenvolvimento, assim como as perspectivas do planeta diante dos desafios até ali colocados. O Relatório é um marco decisivo na construção do conceito de desenvolvimento sustentável, embora outros autores e instituições já houvesse tratado do tema.

A sustentabilidade é tratada no Relatório como estratégia para o desenvolvimento, “[...] aquele que satisfaz as necessidades do presente sem comprometer a capacidade de as futuras gerações satisfazerem suas próprias necessidades” (COMISSÃO..., 1987, p. 46).

Mais do que um conceito, à época, ele traduz o desejo de mudança de paradigma, a busca de um estilo de avanço que não fosse socialmente injusto e danoso ao meio ambiente.

O documento em pauta, na verdade, alerta para a necessidade de as nações unirem-se na busca de alternativas para os rumos vigentes do processo desenvolvimentista, a fim de evitar a degradação em nível planetário. Afirma que crescimento econômico sem melhorar a qualidade de vida das pessoas e das sociedades não pode ser considerado como desenvolvimento. Paralelamente, mostra ser possível alcançar alto nível de progresso sem destruir os recursos naturais, conciliando crescimento econômico com conservação ambiental. Estabelece, portanto, o ideal de harmonizar desenvolvimento econômico com proteção ambiental (LEIS, 1996).

O desenvolvimento humano tem a ver, primeiro e acima de tudo, com a possibilidade de as pessoas viverem o tipo de vida que escolheram e com a provisão dos instrumentos e das oportunidades para fazerem suas escolhas, sendo estas ideias tanto políticas como econômicas. As liberdades não são apenas os fins primordiais do desenvolvimento, mas também os meios principais (SEN, 2000). Nesse sentido, o desenvolvimento humano sustentável passa a ser um paradigma ao colocar o ser humano no centro do desenvolvimento, pois ele é a razão de ser do próprio processo. Vale lembrar que o progresso humano permite o aumento das capacidades e oportunidades para as pessoas, determinando qualidade de vida para todos os povos. Portanto, a redução da pobreza e a conservação ambiental são requisitos básicos para se alcançar a sustentabilidade do desenvolvimento, como Veiga (2005) chama atenção.

A partir da Rio-92, a noção de desenvolvimento sustentável fortalece o campo de lutas econômicas, ideológicas e políticas relativas ao processo desenvolvimentista. Essa ideia, iniciada e propagada a partir do final da década de 80 e ainda em fase de elaboração, contribui para as discussões que possibilitem conduzir a sociedade global à sustentabilidade.

3 EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUSTENTABILIDADE

A educação ambiental pretende promover o conhecimento científico sobre o próprio meio, alertando sobre o significado dos impactos de nossas intervenções. Trata-se, portanto, de promover contextos de reflexão e resolução de problemas autênticos nos quais o pensamento crítico se aprimora. No campo educativo, na visão de Bravo-Torija e Eirexas e Jiménez-Aleixandre (2008), os contextos de reflexão e resolução de problemas enquadram-

se numa consideração das aulas como espaços sociais nos quais se desenvolvem atividades que conectem os estudantes com os problemas de seu entorno. Esses autores enfatizam, ainda, que no ensino da educação ambiental “[...] as estratégias encaminhadas para desenvolver esta responsabilidade têm relações com os conflitos existentes entre as ações ‘a favor’ do meio e a repercussão destas ações no nosso estilo de vida” (p. 194).

O Governo brasileiro, através do Ministério da Educação (MEC), assume seu papel de gestor das questões ambientais, objetivando contribuir com os princípios e as metas estabelecidas na Carta da Terra (1992) e na Agenda 21 brasileira (BRASIL, 2000). Institui a Política Nacional da Educação Ambiental (PNEA) graças à Lei n. 9.795/99 (BRASIL, 1999). Seu Art. 1º estabelece o entendimento sobre a educação ambiental como “[...] os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade”.

Vale destacar que a sustentabilidade apresenta-se em cinco dimensões. A dimensão social relaciona-se à capacidade de redução das desigualdades sociais, desestabilizadoras da sociedade. Sachs (1993) mostra que seu principal alvo é construir uma civilização do “ser”, em que exista maior equidade na distribuição do “ter” e da renda, de modo a melhorar substancialmente os direitos e as condições de amplas massas de população e a reduzir a distância entre padrões de vida de abastados e não abastados.

Ainda de acordo com o autor ora referendado, a dimensão econômica determina a capacidade de sustentação econômica dos empreendimentos. Há possibilidade de alocação e gestão dos recursos mais eficientes, além de fluxo regular de investimentos. A dimensão ambiental, por sua vez, mostra a necessidade de conservação dos recursos naturais associada à capacidade produtiva da base física. A dimensão política refere-se à estabilidade dos processos decisórios e das políticas de desenvolvimento. Finalmente, a dimensão cultural estimula a preservação dos valores visando assegurar a identidade cultural dos diversos povos no espaço mundial.

A prática da educação para sustentabilidade deve objetivar e ser perpassada pela intencionalidade de promoção e pelo incentivo ao incremento de conhecimentos, valores, atitudes, comportamentos e habilidades que contribuam para a sobrevivência – a nossa e de todas as espécies e sistemas naturais do planeta, e, como decorrência, para a emancipação humana. A educação ambiental deve, portanto, promover o entendimento de como os ecossistemas sustentam a vida e assim obter o conhecimento e o comprometimento necessários para desenhar comunidades humanas sustentáveis.

Conforme Rodriguez e Silva (2009, p. 176), “[...] a educação ambiental deverá formar valores ambientais ou valores verdes, que deverão ser muito diferentes dos chamados valores da modernidade [...]”. A este respeito, Carvalho (2002, p. 64) acrescenta que [...] “uma educação ambiental sensível às lutas socioambientais e pautada pela conquista da cidadania, representaria um espaço promissor na busca de uma sociedade justa e ambientalmente sustentável [...]”.

A educação ambiental deve ser orientada, portanto, para a comunidade, visando envolver o indivíduo num processo ativo de resolução de problemas que permita solucioná-los ou minimizá-los no contexto de realidades específicas, estimulando a iniciativa, o sentido da responsabilidade e o empenho de construir um futuro melhor. Ao adotar o enfoque global enraizado numa ampla base interdisciplinar, a educação ambiental cria, mais uma vez, uma perspectiva geral, dentro da qual se reconhece a existência de profunda interdependência entre o ambiente natural e o ambiente construído.

Segundo a fonte Brasil (1999), a educação ambiental mantém dois âmbitos de atuação, o ensino formal, ou seja, a educação escolar vivenciada em instituições públicas e privadas e a educação ambiental não formal (Art. 9º a 13). A primeira será desenvolvida como prática educativa integrada, contínua e permanente, não devendo ser implantada como disciplina específica no currículo de ensino. Diante da problemática ambiental atual e urgente, as escolas de ensino fundamental devem se comprometer com as questões envolvendo a cidadania. Uma das maneiras de efetivação é por meio da inclusão do tema meio ambiente e sustentabilidade de forma interdisciplinar. Há necessidade, também, de sensibilizar professores, coordenadores e alunos sobre a nova visão, incorporando-a ao processo de aprendizagem.

Vale ressaltar também que, além da educação que auxilia jovens a crescerem com o compromisso socioambiental, é essencial, igualmente, a adoção de programas que reeduquem empresários, para que mantenham uma visão voltada para a busca de uma sociedade mais justa e sustentável. O tema meio ambiente e sustentabilidade, portanto, deve permear todos os níveis de ensino, desde o mais básico até a pós-graduação, onde devem ser executadas pesquisas sobre a temática, assim como todos os setores da sociedade.

Num contexto marcado pela degradação permanente do meio ambiente e do ecossistema, a problemática envolve, assim, um conjunto de atores do universo social e educativo, em todos os níveis, potencializando o engajamento dos diversos sistemas de

conhecimento, a capacitação de profissionais e a comunidade escolar numa perspectiva interdisciplinar.

Nestes tempos em que a informação assume papel cada vez mais relevante, a educação para a cidadania representa a possibilidade de motivar e sensibilizar as pessoas para transformar as diversas formas de participação na defesa da qualidade de vida. Nesse sentido, destaca-se que a educação ambiental ao ser trabalhada nos conteúdos de diversas disciplinas, em especial, no ensino de geografia, assume cada vez mais uma função transformadora, em que a corresponsabilização dos indivíduos torna-se objetivo essencial para promover novo tipo de desenvolvimento – o desenvolvimento sustentável.

4 ABORDAGENS DO PROCESSO EDUCATIVO: EDUCAÇÃO AMBIENTAL E ENSINO GEOGRÁFICO NA PERSPECTIVA DO ESTUDO DO LUGAR

Segundo Misukami (1986), as abordagens do processo educativo podem ser definidas sob cinco diferentes formas. A primeira é a tradicional, que separa os sujeitos e objetos de conhecimento. Pressupõe que a razão deve orientar a ação e tem por base o iluminismo e o positivismo. A segunda é a comportamental, que condiciona o ambiente para que ocorram comportamentos observáveis e controláveis, com gratificações. Não reconhece a liberdade, mas apenas o autocontrole. A terceira é a humanista. Reúne correntes políticas, pedagógicas e psicológicas. Defende a criatividade e a liberdade de pensamento e procura satisfação pessoal. A quarta trata da abordagem cognitivista, que busca desenvolver as funções cognitivas, os esquemas mentais e as habilidades práticas de conhecer e atuar sobre o mundo. Por fim, a quinta refere-se à abordagem sociocultural que trabalha com o resgate dos sujeitos como protagonistas do projeto de vida pessoal e coletivo, promovendo a análise e ação coletiva sobre os fatores culturais, sociais, políticos e econômicos.

A abordagem sociocultural tem sua origem na pedagogia de Paulo Freire (1996), que defende o sujeito como o elaborador e criador do conhecimento. A educação deve criar mecanismos que estimulem atitudes baseadas em reflexões críticas. De fato, o processo formal de educação aglutinará o aprendizado sociocultural quando o fenômeno educativo não ficar restrito a escola, mas a um processo amplo de ensino.

De acordo com a mesma leitura, a escola tem o papel de estar bem organizada para que seu funcionamento garanta o aprendizado dos estudantes. Por sua vez, o educador deve direcionar e conduzir o processo de ensino-aprendizagem, mas sem esquecer que ambos se posicionam como sujeitos do conhecimento. Por essa razão os objetivos

educacionais são definidos a partir das necessidades concretas do contexto histórico e cultural em que estão sendo vivenciados.

Cabe então uma reflexão sobre essa abordagem e sua aplicabilidade para os conteúdos de geografia e a temática da educação ambiental, haja vista que ambos estão em sintonia constante com os acontecimentos atuais. E é compreendendo o lugar que se tem a percepção mais adequada dessa realidade. Aliás, o conceito de lugar constitui concepção que data de Aristóteles, na obra intitulada “Física”. Apesar de alguns séculos que envolveram reflexões e eixos epistemológicos distintos: o do positivismo e as consequentes reações na geografia humanística; e o da dialética marxista, conceito chave que se encontra em plena utilização pelos geógrafos.

Para Yi-Fu Tuan (1983), o lugar é construído pelos seres humanos para os propósitos humanos. Dessa forma, o lugar exerce uma relação de local e tempo, a depender de quem está se identificando com determinado lugar. As vivências fazem emanar o lugar de alguém quando uma pessoa amplia suas relações de vida cotidiana junto ao afeto que isso representa. O autor analisa o lugar como construído a partir das experiências do cotidiano, alicerçado em características socioculturais e históricas. Os trabalhos produzidos por esse autor determinam e fazem encaminhamentos para a configuração da geografia humanista.

Na visão de Cosgrove (2008), a geografia humanista utiliza o método analítico para explicar os fenômenos do lugar e da paisagem da mesma forma como esta se refere à consciência humana. Isso pode representar um obstáculo para a compreensão do conceito de lugar, em especial porque a fenomenologia pauta-se em conceitos abstratos e relativos, tais como o social e cultural. Segundo Luijpen (1973, *apud* HOLZER, 1999, p. 69),

[...] a percepção é sempre percepção da coisa total, compreendida num campo mais amplo, o qual, por sua vez, é abrangido em um horizonte de significados mais distantes. O conjunto desse complicado sistema de sempre mutáveis significados “próximos” e “longínquos” ligados aos sempre mutáveis momentos de atualidade e potencialidade da percepção, eis o que se chama “mundo” na fenomenologia.

As complexas e profundas mudanças pelas quais o espaço tem se modificado no decorrer do tempo são reflexos da produção e reprodução humana. Devido à homogeneização do capital e à falsa ideia de cidades globais, o lugar fica, ao mesmo tempo, singular ou múltiplo. No primeiro caso, a individualidade se faz cada vez mais presente. Isso

é justificado pela falta de tempo às atividades geradas em grupos da sociedade ou pelo tipo de lugar em que moram, tais como os que promovem distanciamento cada vez mais vertical. E se torna múltiplo à medida que as pessoas tentam alcançar o *status* de cidadão global, o que distancia o lugar do espaço, do ponto de vista mais genérico.

A globalização, também, desestrutura a função do Estado como regulador da ordem no território e isso implica diretamente a comercialização de áreas que representam o lugar de uma ou mais pessoas. Na concepção histórico-dialética, a globalização requer a análise das particularidades dos lugares. Nas palavras de Carlos (1996), o lugar se produz na articulação contraditória entre o mundial que anuncia e a especificidade histórica do particular.

O espaço vivido ou o lugar, pleno de referências pessoais, faz com que o homem se torne sujeito do processo de organização do espaço. Quer dizer, o conhecimento da cidade e do bairro, por exemplo, será reflexo do exercício da cidadania que, por sua vez, motivará a sensibilidade para o valor socioambiental do lugar. A orientação de como entender o lugar para, a partir daí, formular os conceitos que seguirão para a efetivação da ciência geográfica e da educação ambiental fica a cargo do professor de geografia. Consciente de sua função formadora, o docente permitirá as condições necessárias para o ensino fluente, instigador e promissor.

Quanto ao ensino de geografia, na opinião de Pelicioni (2004), a educação ambiental serve para preparar o cidadão para a reflexão crítica e ação social corretiva ou transformadora do sistema. A educação geográfica também patrocina essa ideia, quando inclui em seus estudos a relação sociedade *versus* meio ambiente.

O conhecimento geográfico remete à diversidade e, concomitantemente, à dinâmica dos fatos que envolvem a Terra, as pessoas e a complexidade na qual estão todos envolvidos. Isso representa um estudo que dialoga, ao mesmo tempo, com as características inerentes ao espaço físico e às relações sociais existentes. Soa como uma relação interligada capaz de sistematizar e romper paradigmas, que, usualmente, denominamos de novos rumos da ciência.

Sabe-se que os impactos negativos sobre o meio físico e social advêm, sobretudo, do comportamento das populações, imbuídas, em sua maioria, por interesses capitalistas insaciáveis que sobrecarregam o Planeta. Como resultados, percebe-se crescente demanda por recursos naturais, em geral, não renováveis; esgotamento dos mananciais; poluição de vários tipos; vítimas de danos ambientais, pessoas outrora já condenadas pela desigualdade social e econômica, além de outros problemas.

Na visão holística, o comportamento social faz parte do estudo do meio ambiente. Conforme Bortolozzi e Perez Filho (2000), foi o desenvolvimento imaginário da cultura antropocêntrica de dominação dos recursos naturais que transformou o homem em ser “superior à natureza”, desconsiderando o fato de ser integrante do sistema natural. Considerando o ser humano como partícipe do meio ambiente, é indispensável o conhecimento sobre suas relações culturais e sociais com o intuito de promover uma discussão mais cabal da educação ambiental. A ciência geográfica é uma das poucas áreas do conhecimento que consegue relacionar os conteúdos técnicos, como estudo das bases físicas da Terra com a discussão das questões sociais. Portanto, o professor de geografia deve desempenhar papel fundamental nesse debate.

Efetivamente é na sala de aula que o educador consegue transmitir com maior eloquência o saber ambiental agregado à responsabilidade de cuidar do meio em que vivemos, seja o natural ou o construído pelo homem, considerando prioritariamente a cena cultural vivenciada por cada grupo social. A partir da diversificação das estratégias de ensino, além de evitar aulas mecânicas e sem real aprendizado, estamos respeitando as diferentes maneiras pelas quais os educandos aprendem.

Apesar da divulgação, a educação ambiental ainda não é vivenciada no dia a dia das escolas brasileiras. A afirmação sustenta-se no fato de constantes relatos sobre o destino incorreto do lixo; a depredação do patrimônio físico e cultural das escolas e outros itens, como, por exemplo, a indisciplina, tema que muitos não enquadram nesse debate. Contudo, ao introduzir a educação ambiental no cotidiano escolar, tem-se uma atividade reflexiva, renovadora e transformadora da realidade dentro e fora de sala de aula, pois é um conhecimento que induz a prática e ultrapassa as barreiras físicas do educandário, desenvolvendo-se por todos os lugares a que os multiplicadores tenham acesso.

De acordo com Souza (2000), a educação ambiental é capaz de oferecer um ponto de cruzamento das informações, de caráter transdisciplinar. Nesse sentido, o conhecimento encontrado na ecologia, história, economia, geografia e outras ciências podem fornecer o suporte teórico e prático para a efetivação dessa proposta educacional.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais, a geografia deve auxiliar na construção de uma sociedade cada vez mais consciente de seus direitos e deveres, o que incorpora a questão ambiental (BRASIL, 1998). Portanto, o professor deve nortear-se com a abordagem pedagógica mais adequada às realidades de cada sala de aula, a fim de promover o processo de ensino-aprendizagem mais adequado e pertinente às coletividades.

5 METODOLOGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM ADEQUADAS AO CONTEXTO GEOGRÁFICO: DESTAQUE PARA DISCENTES DO PARFOR / UFPI

A ciência geográfica deve trabalhar com a premissa de introduzir na sociedade pessoas cada vez mais preparadas para enfrentar os desafios atuais, dentre esses, a problemática ambiental. Nesse sentido, vale desenvolver metodologias mais atraentes e condizentes com as demandas dos educandos. Para Dietz e Tamaio (2000), o primeiro passo para conduzir o aprendizado deve ser explorar as informações que a comunidade local tem a respeito dos problemas ambientais. Isso pode ser feito através de perguntas cuja ideia transmita o que está preocupando a comunidade.

Matheus e Moraes e Caffagni (2005) sugerem que os processos de educação devem ser iniciados com a identificação das situações que a população local vivencia com emoções, como entusiasmo, esperança, medo, ansiedade ou raiva. É importante iniciar o processo pedagógico refletindo sobre o mundo em que vivemos. Os autores mostram a importância em colaborar para o posicionamento da comunidade diante do problema identificado. A finalidade é encorajar e facilitar a comunicação, pois a função do mestre é criar situações favoráveis ao diálogo verdadeiro, estimular a reflexão crítica e trabalhar pelas mudanças da comunidade local, quiçá, do mundo.

A interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade são inerentes à ciência geográfica e à educação ambiental. O educador ambiental precisa ter noções gerais sobre diversos assuntos, tais como ecologia, geografia, biologia, política e cidadania para a promoção de uma sociedade mais justa e sustentável. Outra ferramenta que pode auxiliar na compreensão de diversos conteúdos diz respeito às atividades práticas. Nesse momento, é possível vivenciar o que é explanado em sala de aula. No caso dos conteúdos de geografia, inclusive a temática ambiental, tais atividades, segundo Venturi (2005), tornam-se essenciais.

Tendo em vista a constante necessidade de fomentar a capacitação de professores, no sentido de oferecer alternativas, adotam-se as seguintes estratégias: o professor não deve ser figura autoritária, porém deve ser respeitado, isso se deve ao cuidado com a falta de disciplina constante nas escolas. Dessa forma, é função do professor dominar o conteúdo a ser ministrado em sala de aula e utilizar metodologias condizentes com a realidade de cada grupo. Indo além, para estimular a reflexão crítica acerca das questões ambientais, o educador deve estimular o debate e o diálogo e, sempre que possível, junto com os estudantes desenvolver materiais que auxiliem a aprendizagem, como recursos

cartográficos, produção de fotografias, vídeos, criação de *blogs*, documentários, peças teatrais, elaboração e aplicação de entrevistas ou questionários, além de outros.

Com o intuito de inserir a comunidade local nas discussões ambientais, deve-se primar pela participação da escola em campanhas locais, visitação ao meio natural ou a edificações que tenham sua relevância para os conteúdos abordados, sem esquecer a importância de colocar a família como fonte e cooperadora do aprendizado.

Práticas interdisciplinares e o ensino de geografia no PARFOR / UFPI

Foram realizadas algumas atividades práticas interdisciplinares por meio do Curso de Licenciatura em Geografia na modalidade do PARFOR, visando inserir discussões sobre a temática educação ambiental a partir da perspectiva do lugar. Uma dessas propostas refere-se ao projeto de extensão realizado pela equipe de professores do Departamento de Geografia e História da UFPI em parceria com o PARFOR. A prática de campo realizada em Teresina, 14 de maio de 2012, repercutiu favoravelmente dentre os alunos envolvidos.

Pode-se perceber que a experiência motivou a exploração de várias metodologias estimuladoras de uma abordagem interdisciplinar. Fomentou nos partícipes a necessidade de conhecer melhor a cidade em que vivem numa perspectiva sustentável, bem como, relacionar esse conhecimento a outros inseridos em temáticas semelhantes. Dessa forma, é óbvio que a prática de campo é essencial para os professores em formação, sobretudo, quando feita para atender aos anseios de práticas pedagógicas interdisciplinares.

Nesse trabalho, desde o processo de elaboração, estudo de textos, discussão com os alunos e atividade de campo, percebeu-se que o espaço geográfico e, especialmente o espaço urbano, é produto de relações sociais, econômicas, políticas num espaço físico, que ocorrem num processo de evolução constante. Ao longo do trabalho de campo, os alunos perceberam a dinâmica da evolução urbana do antigo centro urbano com poucas ruas, para uma cidade com estrutura de capital de médio porte muito importante no contexto regional. Observaram, ainda, os problemas decorrentes da falta de efetivação de um planejamento urbano que contemple questões socioambientais, uma vez que a expansão ocorreu nas direções norte, sul e leste, desconsiderando a adequação do traçado das vias públicas às formas de relevo. Como consequência, registram-se eventos, como assoreamento de rios; aterramento de lagoas; problemas com a drenagem urbana; e poluição hídrica.

Outro estudo interdisciplinar envolveu os alunos do Bloco IV da disciplina Ética e Meio Ambiente do Curso de Geografia do PARFOR / UFPI. O trabalho aconteceu no Parque

Ambiental Encontro dos Rios e no Polo Cerâmico do bairro Poti Velho, Zona Norte de Teresina. Fundamentou-se na tentativa de entender como a educação ambiental pode ser trabalhada no contexto do ensino geográfico tomando como referência a contribuição que o PARFOR fornece para a retomada de debates acerca da questão. A escolha da área de estudo justifica-se por ser uma das poucas opções turísticas de Teresina e por integrar pontos afetados pela degradação ambiental e de pouco desenvolvimento econômico em virtude, respectivamente, de medidas de conservação e da falta de investimentos e de divulgação turística.

Assim, o objetivo geral da atividade foi analisar os aspectos socioambientais do Parque Encontro dos Rios e do Polo Cerâmico do Bairro Poti Velho. Os objetivos específicos compreendem: observar os impactos ambientais provocados por atividades antrópicas do Parque Encontro dos Rios; verificar as formas de uso e ocupação no Parque Encontro dos Rios; averiguar as atividades centrais do Polo Cerâmico do Bairro Poti Velho e suas respectivas implicações socioambientais.

Acrescenta-se que a atividade foi realizada na respectiva área de estudo. De início, foi ministrada uma microaula, com observação direta dos impactos socioambientais. Na segunda etapa, ocorreu explanação acerca das atividades dos ceramistas pela coordenadora da associação do bairro. Em seguida, foi produzido um relatório em duplas. O trabalho também teve como propósito discussões que levassem o discente a pensar sobre sua conduta e a dos outros com base em princípios éticos. Partiu-se do pressuposto que é preciso possuir critérios, valores, e, mais ainda, estabelecer relações e hierarquias entre tais valores para nortear as ações em sociedade. Situações dilemáticas da vida relacionadas às questões ambientais colocam claramente essa necessidade.

Na perspectiva de utilização da metodologia elaborada e testada, foi fundamental a percepção dos alunos sobre a importância de recorrer a conhecimentos científicos e empíricos para a compreensão do espaço de vivência no cotidiano.

Outra atividade diz respeito à pesquisa de extensão que procurou identificar os aspectos metodológicos e práticos da educação ambiental, em Pedro II – Piauí. Considera-se que a contribuição foi significativa para a eficácia da aprendizagem, pois a pesquisa proporcionou o aprofundamento de metodologias para o ensino de geografia nas escolas. Realizada no dia 23 de março de 2013, a iniciativa envolveu um grupo de 20 professores / estudantes e cinco docentes do curso de Geografia da UFPI, o qual realizou uma visita técnica ao município de Pedro II que dista cerca de 200 km da capital Teresina.

A atividade propiciou a observação dos componentes da paisagem, o que inclui

relevo, tipos climáticos, vegetação e regime hidrográfico. Também a equipe visitou uma mina de opala desativada e uma oficina de beneficiamento dessa gema preciosa. O estudo comprovou a necessidade de valorização de paisagens e recursos naturais piauienses. Assim como a atividade mencionada anteriormente, percebeu-se que os acadêmicos do curso de Geografia elaboraram seus relatórios considerando a importância que esse tipo de aprendizagem tem para o ensino geográfico. Os pesquisadores verificaram a satisfação e a aproximação mais afetiva ao curso de Geografia, isto é, a medida contribuiu para os estudantes lidarem com o conhecimento de maneira crítica e criativa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma boa qualidade de vida deve estar também relacionada com um bom ensino de geografia, o qual permite desenvolver, através de práticas escolares, atitudes democráticas e de respeito ao meio ambiente, tornando os indivíduos conscientes de sua cidadania, de sua inserção no tempo e no espaço e de sua capacidade de lutar por uma sociedade mais justa. A questão ambiental clama por mudança de valores e percepções que, na escola, reformulariam conceitos dicotômicos da realidade, contrapondo-se a uma visão de mundo utilitarista, que separa o homem da natureza, em prol de outra mais integradora dos aspectos da natureza e da sociedade.

Registra-se, assim, que a inserção da temática ambiental no ensino de geografia consiste, dentre outras prerrogativas, da parceria entre a comunidade acadêmica, os professores de geografia e demais áreas do conhecimento, juntamente com os alunos, a exemplo das atividades desenvolvidas junto aos discentes do PARFOR / UFPI, visando produzir a articulação socioambiental, sociocultural e pedagógica entre os diferentes atores envolvidos.

Referências

BORTOLOZZI, A.; PEREZ FILHO, A. Diagnóstico da educação ambiental no ensino de geografia. **Cadernos de Pesquisa**, [S. l.], n.109, p. 145-171, mar. 2000.

BRASIL. Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 28 abr. 1999.

Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica / Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 1, n. 1, p. 140-157, jul. / dez. 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: temas transversais**. Brasília, DF, 1998.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Comissão de Políticas para o Desenvolvimento Sustentável. **Agenda 21 brasileira: bases para discussão**. Brasília, DF: PNUD, 2000.

BRAVO-TORIJA, B.; EIREXAS; F.; JIMÉNEZ-ALEIXANDRE, M. P. Educação para a sustentabilidade: a gestão de recursos do mar. **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 191-208, mar. 2008.

CARLOS, A. F. A. **O lugar no / do mundo**. São Paulo: Hucitec, 1996.

CARTA da Terra. 1992. Disponível em: <<http://www.cartadaterrabrasil.org/prt/text.html>>. Acesso em: 25 maio 2013.

CARVALHO, I. C. de M. A questão ambiental e a emergência de um campo de ação político-pedagógico. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. de (Org.). **Sociedade e meio ambiente: a educação ambiental em debate**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 53-65.

COMISSÃO MUNDIAL SOBRE O MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO (CMMAD). **Nosso futuro comum**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1987.

CONFERÊNCIA INTERGOVERNAMENTAL SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL. **Declaração da Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental**, 1977. Disponível em: <http://www.ufpa.br/npadc/gpeea/DocsEA/ConfTibilist.pdf>. Acesso em: 8 maio 2012.

CORRÊA, R. L. Meio ambiente e metrópole. In: _____. **Trajetórias geográficas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. p. 153-169.

COSGROVE, D. Ideias e cultura: uma resposta a Dom Mitchell. **Espaço e Cultura**, Rio de Janeiro, p. 107-109, 2008.

DIETZ, L. A.; TAMAIO, I. (Coord.). **Aprenda fazendo: apoio aos processos de educação ambiental**. Brasília, DF: WWF Brasil, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica / Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 1, n. 1, p. 140-157, jul. / dez. 2013.

HOLZER, W. O lugar na geografia humanista. **Revista Território**, Rio de Janeiro. ano 4, n. 7. p. 67-78, jul. / dez. 1999.

INSTITUTO BRASILEIRO DO MEIO AMBIENTE E DOS RECURSOS NATURAIS RENOVÁVEIS (IBAMA). **Educação ambiental**: as grandes orientações da Conferência de Tbilisi. Brasília, DF, 1998.

LEIS, H. R. **O labirinto**: ensaio sobre ambientalismo e globalização. São Paulo, Gaia; Blumenal: Fundação Universidade de Blumenal, 1996.

MATHEUS, C. E.; MORAES, A. J. de; CAFFAGNI, C. W. do A. **Educação ambiental para o turismo sustentável**: vivências integradas e outras estratégias metodológicas. São Carlos: Rima, 2005.

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

PELICIONI, M. C. Fundamentos da educação ambiental. In: PHILIPPI JR., A.; ROMÉRO, M. de A.; BRUNA, G. C. (Ed.). **Curso de gestão ambiental**. Baruerí: Manole, 2004.

RODRIGUEZ, J. M. M.; SILVA, E. V. da. **Educação ambiental e desenvolvimento sustentável**: problemática, tendências e desafios. Fortaleza: UFC, 2009.

SACHS, I. **Estratégias de transição para o século XXI**: desenvolvimento e meio ambiente. São Paulo: Studio Nobel / Fundação de Desenvolvimento Administrativo, 1993.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.

SEN, A. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SOUZA, N. M. e. **Educação ambiental**: dilemas da prática contemporânea. Rio de Janeiro: Thex / Universidade Estácio de Sá, 2000.

SPOSITO, M. E. B. O embate entre as questões ambientais e sociais no urbano. In: SPOSITO, M. E. B.; LEMOS, A. I. G. (Org.). **Dilemas urbanos**: novas abordagens sobre a cidade. São Paulo: Contexto, 2003. p. 295-307.

TUAN, Yi-Fu . **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. São Paulo: Difel, 1983. v. 3.

Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica / Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 1, n. 1, p. 140-157, jul. / dez. 2013.

VEIGA, J. E. da. **Desenvolvimento sustentável**: o desafio do século XXI. Rio de Janeiro: Gramond, 2005.

VENTURI, L. A. B. **Praticando a geografia**: técnicas de campo e laboratório em geografia e análise ambiental. São Paulo: Oficina de Textos, 2005.

USO DA ARTE SUSTENTÁVEL NO ENSINO DE ARTE COMO MEIO DE INCLUSÃO SOCIAL

USE OF SUSTAINABLE ART IN TEACHING OF ART AS A MEANS OF SOCIAL INCLUSION

Samara de Sousa dos Martírios Silva

Minicurrículo

Graduação em Pedagogia, Universidade Federal do Piauí. Graduação em Artes Visuais, Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica Presencial (PARFOR / UFPI). Especialização em Ensino, UFPI. Especialização em Supervisão Escolar, Instituto de Ensino Superior Múltiplo (IESM). Especialização em Atendimento Educacional Especializado, Universidade Estadual de São Paulo (UNESP). Especialização em Coordenação Pedagógica, UFPI. Atualmente, é funcionária efetiva do Estado do Piauí, exercendo a função de Coordenadora Pedagógica; e, também, do município de Bocaina, como Coordenadora de Ensino e Coordenadora do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa junto à Secretaria Municipal de Educação de Bocaina. Também atua como professora contratada do Instituto de Formação e Educação Teológica (IFETE). Experiência na área na educação básica e superior.

e-mail: salene81@yahoo.com.br

Cleânia de Sales Silva

Minicurrículo

Graduação em Pedagogia / Magistério, Universidade Estadual do Piauí. Especialização em Psicopedagogia, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Mestrado em Educação, Universidade Federal do Piauí. Doutorado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Possui experiência docente e tem desenvolvido pesquisas na área de educação, com ênfase em fundamentos psicológicos da educação; psicopedagogia; representações sociais; e psicologia e comunicação. Professora efetiva da Área de Fundamentos Psicológicos da Educação da Universidade Federal do Piauí.

e-mail: cleaniasales@ig.com.br

RESUMO

Este artigo trata de pesquisa realizada na Escola Municipal Dom Paulo Libório localizada no Cristovinho, zona rural do município de Picos – Piauí, com o objetivo de analisar até que ponto o trabalho com arte sustentável, desenvolvido em aulas de arte das turmas do 4^a e 5^o anos do ensino fundamental, contribui para a inclusão social dos alunos participantes. A pesquisa segue as seguintes etapas: aplicação de questionários para a construção do perfil socioeconômico dos alunos; elaboração e aplicação de projeto piloto de arte sustentável com esses alunos; realização de entrevistas com os alunos participantes do projeto. A pesquisa se fundamenta em fontes variadas, como Brasil (1997); Cunha (2007); Eça (2010);

Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica / Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 1, n. 1, p. 158-175, jul. / dez. 2013.

Kemmis (1987); Martins e Picosque e Guerra (1998); e Souza (2010). Os resultados registram a almejada inclusão social, uma vez que os estudantes aprenderam a reaproveitar o lixo, trabalhando com arte sustentável na disciplina Artes e assimilaram conceitos de arte, arte sustentável, sustentabilidade, meio ambiente e inclusão social.

Palavra-chave: Arte sustentável. Ensino de arte. Inclusão social.

ABSTRACT

This article was based on a survey conducted at the Municipal School Dom Paulo Liborio located in Cristovinho, rural municipality of Picos – Piauí, Brazil that aimed to examine the work with sustainable art, developed in the art classes of classes of the 4th and 5th years of teaching fundamental contributed to the social inclusion of the participating students. The work was carried out from the following steps: questionnaires for the construction of the socioeconomic profile of students; the development and implementation of a pilot project of sustainable art with them; and interviews with students participating in the project. The research was based in Brazil (1997); Cunha (2007); Eca (2010); Kemmis (1987); Martins e Picosque e Guerra (1998); Souza (2010), among others. The results of the study showed that there was social inclusion, because the students learned to reuse waste, working with art sustainable arts discipline, and learned concepts of art, sustainable, sustainability, environment and social inclusion.

Keywords: Sustainable art. Art education. Social inclusion.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão social é, ainda hoje, um desafio para a sociedade. A pobreza atinge, principalmente, as crianças sem condições dignas de sobreviver, levando-as a terem seu processo de aprendizado impossibilitado e, conseqüentemente, sua inclusão social inviabilizada. Como tentativa de minimizar a realidade atual, projetos vêm sendo desenvolvidos em diferentes contextos sociais, com o intuito de inserir o indivíduo na participação da sociedade, garantindo emprego, moradia, e, sobretudo, uma vida digna. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (BRASIL, 1997, 1998), a escola é um espaço com maiores e melhores condições para desenvolver projetos sociais, envolvendo a arte sustentável, pois os alunos estão adquirindo conhecimentos e desenvolvendo atividades voltadas para a melhoria do meio ambiente em que vivem.

Os projetos sociais ajudam na formação da criança e dos jovens em geral como ser social, ligando educação, cultura e arte. A educação, através da arte, vem se tornando caminho para a promoção da pessoa, do cidadão e de profissionais. E é partindo desta perspectiva e de nossa experiência como professora da Escola Municipal Dom Paulo Libório, localizada no Cristovinho, zona rural do município de Picos – Piauí (PI), que nos propusemos a executar projeto voltado para a inclusão social com os alunos do 4º e 5º anos

da referida escola. Para tanto, envolvemos a professora da disciplina Artes, uma vez que os alunos vivem numa realidade carente de recursos financeiros, alimentação, lazer e cultura.

O fato de algumas famílias dos discentes sobreviverem de rendimentos oriundos de um lixão próximo à escola nos levou à seguinte indagação: O trabalho com a arte sustentável, na concepção de produções realizadas com materiais reutilizáveis, pode ser utilizado para inclusão social? Tal indagação nos remeteu ao desejo de desenvolver, de início, um projeto piloto em parceria com a professora da turma citada de multisseriado sobre arte sustentável. A intenção é a conscientização do trabalho dos catadores de material reaproveitável, de modo a favorecer, a partir das aulas de arte, a produção de objetos feitos com esse material, o que corresponde tanto à possibilidade de aproveitamento do lixo e à venda da produção (incremento da renda familiar) quanto à reflexão sobre a degradação do meio ambiente.

Depois do projeto piloto, analisamos até que ponto o trabalho com arte sustentável no ensino de arte (materiais reciclados) contribui para a inclusão social dos alunos do 4º e 5º ano do ensino fundamental. Portanto, o projeto assume importância vital para a adoção de iniciativas na Escola Municipal Dom Paulo Libório (e em qualquer outra) voltadas ao bem estar da comunidade local como forma de proporcionar condições dignas à comunidade.

2 ARTE E INCLUSÃO SOCIAL

Segundo Ishida (2004), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Capítulo IV / Art. 58, alusivo ao direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer, afirma que o processo educacional deve respeitar os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-lhes a liberdade de criação e o acesso à cultura. Para isso, precisamos trabalhar as habilidades do educando sem que aconteça exclusão durante o ensino-aprendizagem.

Percebendo a escola como instituição de disseminação de criatividade e de incentivo a atividades sociais e culturais, observamos que a disciplina Artes constitui ferramenta capaz de promover a inclusão social, a qual permite ao alunado se transformar em empreendedores no futuro. De acordo com os PCN Arte (BRASIL, 1997, p. 20), as manifestações artísticas também estão presentes “[...] na sociedade em profissões que são exercidas nos mais diferentes ramos de atividades; o conhecimento em artes é necessário no mundo do trabalho e faz parte do desenvolvimento profissional dos cidadãos”. Portanto, respeitando o ECA e as diretrizes dos referidos PCN, transformar os estudantes em futuros

empreendedores é acatar a exigência da sociedade no sentido de que o ensino formal prepare, cada vez mais, discentes capazes de desenvolver a aprendizagem, o pensamento racional que permita a resolução de problemas. Tudo isso sem deixar de lado criatividade, criticidade e autonomia, todos estes elementos essenciais à interação social.

É só retomar a fala de Villela (2005-2006, p. 42), para quem empreendedor é alguém capaz de “[...] fazer algo por esforço próprio, promover mudanças, investir em melhorias pessoais e coletivas”. O mundo que os aguarda espera jovens com competência para atuar de maneira responsável, consciente, construtiva e solidária na sociedade. A expressão artística, em suas facetas, tem conseguido transformar o indivíduo por meio de ações inovadoras, principalmente, na escola, cujo objetivo fundamental e consensual entre qualquer cidadão é o de impulsionar a criatividade inerente à criação e ao ser humano.

Vemos, pois, que a arte está presente na sociedade em profissões exercidas em diversos ramos, ao qual cobra do cidadão espírito criador, o que pressupõe, por sua vez, a capacidade de observação e de busca para fazer o melhor via exercício da criatividade e da iniciativa. Quer dizer, o conhecimento em artes é imprescindível na sociedade contemporânea independentemente das inovações e facilidades tecnológicas:

O conhecimento da arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente: a arte ensina que é possível transformar continuamente a existência, que é preciso mudar referências a cada momento, ser flexível. Isso quer dizer que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender (BRASIL, 1997, p. 21).

Segundo a mesma fonte,

A ação artística também costuma envolver criação grupal: nesse momento a arte contribui para o fortalecimento do conceito de grupo como socializador e criador de um universo imaginário, atualizando referências e desenvolvendo sua própria história. A arte torna presente o grupo para si mesmo, por meio de suas representações imaginárias (BRASIL, 1997, p. 49).

Reiteramos, portanto, que o ser humano precisa se encontrar com o mundo da arte, em sua condição de ferramenta capaz de fazer o indivíduo sonhar, comunicar-se com os seres à sua volta, facilitar a identificação das diversas características do mundo, aprender, encontrar soluções para os diversos tipos de situações de sobrevivência que a vida nos coloca, muitas vezes, difíceis. Daí a necessidade do ensino de arte na escola.

3 ENSINO DA ARTE E ARTE SUSTENTÁVEL

Sobre o ensino de artes, Martins e Picosque e Guerra (1998) afirmam que quanto mais claros forem os focos de estudo, competências, habilidades, conteúdos, conceitos e objetivos de ensino, mais fácil é para o educador intervir e encaminhar as tarefas para a consecução dos objetivos. Uma das formas de concretização dessa idealização teórica é despertar a motivação dos alunos para a execução dos trabalhos.

Há muitas possibilidades de intervenção que podem ser oferecidas como situações de aprendizagem, instigando a criação, a percepção e o contato com a arte. Mudar o espaço físico, entrar na sala trazendo uma “surpresa”, oferecer aos aprendizes suportes diferentes em cor, tamanho e textura. São alguns modos possíveis de intervir. Tudo isso pode renovar a criação e a ousadia de pensar, sentir e imaginar por outras perspectivas (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998, p. 161).

Segundo o autor ora referenciado, é bastante perceptível a premência de inovação drástica no ensino de arte. O educador necessita de ação pedagógica voltada para projetos que incluam socialmente as crianças carentes, que precisam de solidariedade e condições dignas de sobrevivência, de modo a lhes assegurar saúde, educação e lazer com qualidade. Ao docente compete garantir ao alunado o investimento em suas habilidades e em sua criatividade, sem deixar de lado a postura ética e moral, propiciando o exercício pleno de cidadania. A educação por intermédio da arte sustentável colabora para que o indivíduo sonhe, transmita e capte as características do mundo contemporâneo:

Trabalhar com projetos exige uma reflexão constante e é por meio dela que podemos avaliar todos os passos planejados e já realizados, para dar sequência às ações. Essas ações depois de operadas e recriadas na própria ação, serão refletidas para nova avaliação e replanejamento. O trabalho do ensinante está pautado em ação-reflexão-ação (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998, p. 155).

Quando conseguimos harmonizar ação-reflexão-ação, permitimos que os educandos se envolvam numa ação moral, ou seja, fazer aquilo que os outros esperam de um cidadão. Exemplificando: tratar corretamente o lixo, evitando a poluição; reaproveitar objetos do meio ambiente; e transformar a escola em espaço de criação e difusão de novos saberes. Para Eça (2010) e Steers (2008), a criatividade requer um tipo de espaço raro nas escolas dirigidas por objetivos que dificilmente deixam entrar o acidental das descobertas não esperadas. Às vezes, estas ocorrem quando se procuram coisas completamente diferentes.

Afinal, criatividade não é só criar algo diferente, mas, também, explorar algo já existente ou áreas inexploradas, à semelhança de trabalhar com a arte sustentável no lixão na disciplina Artes da Escola Municipal Dom Paulo Libório. Apesar de citado antes, assinalamos o significado do termo sustentável, segundo Souza (2010, p. 28):

[...] mais do que uma palavra, é uma noção, um modo de vida, de produção, de ação. Ser sustentável é agir de modo responsável com a sociedade e as gerações futuras, de forma inclusiva. Assim, cria-se um modo de vida que é sustentável, ou seja, que não entrará em colapso com o passar do tempo.

Na arte sustentável, como visto, utilizamos material reciclado, sempre visando ao benefício do meio ambiente. No contexto escolar, é imprescindível enfatizar a missão empreendida pelo docente de arte em sala de aula, de modo a desenvolver no alunado habilidades, competências e, principalmente, sua inclusão social no entorno em que convive. Assim, arte sustentável se refere ao consumo consciente e ao consumo colaborador para as artes, tornando os objetos reutilizáveis e úteis, de acordo com a criatividade do ser humano. A este respeito, Eça (2010) acredita que os estudantes, ao se envolverem com a arte sustentável, passam a ter maior capacidade crítica. Em geral, são mais abertos às mudanças e não possuem medo de arriscar.

Os projetos de arte sustentável são fundamentais para a construção de ações voltadas à aprendizagem e à melhoria da sociedade. Isso significa atribuir a esses planos de trabalho capacidade de impor significados e estimular a motivação dentre os alunos, de modo que inovem a partir de algo existente. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2000, coletam-se, no Brasil, a cada dia, 125.281 mil toneladas de resíduos domiciliares, ou seja, um em cada mil brasileiros é catador de lixo. Sendo assim, a inclusão da disciplina Artes no processo é fundamental, levando em consideração que auxilia na criação e na transformação de materiais e produtos artísticos, permitindo a reciclagem, a ressignificação e a inclusão do indivíduo na sociedade, como antes referido.

Não importa o tipo de arte que se crie. O essencial é que o aluno busque sempre aprender. Sobre isso, Cunha (2007) aborda o processo de ensino-aprendizagem considerando as características das crianças em suas dimensões, sejam elas cognitivas, corporais, afetivas, éticas, de relação interpessoal e inserção social. Assim, é viável alcançar, por meio de projetos sociais desenvolvidos pelo professor, mediante a ludicidade inserida em práticas educativas voltadas para o social, a consolidação de valores e de competências pessoais, sociais, artísticas e cognitivas.

Para a autora supracitada, quando a criança e o adolescente descobrem seu potencial, passam a acreditar em si mesmos. E mais, adquirem nova visão em relação ao mundo que os cerca chegando muito mais longe do que poderiam imaginar, vivenciando, então, sentimento de felicidade e realização.

A criança interage com o mundo de diversas formas e nas mais variadas situações, compreender e agir de forma consciente é o que faz com que a criança busque sua cidadania e seu espaço no meio social e dessa maneira a criança deve desenvolver as suas competências agindo por si só. Os projetos fazem o papel de nortear esse desenvolvimento (CUNHA, 2007, p. 31).

Como a mesma estudiosa enfatiza, a interação do indivíduo flui mediante a adoção do novo. Nesse caso, há condição de obter retorno financeiro, despertando um motivo e mostrando um caminho a percorrer através de estudos para sua realização pessoal, oportunizando mudanças sociais, de modo ser possível visualizar a aprendizagem do indivíduo e a valorização da arte através de sua própria criação.

4 TRILHAS METODOLÓGICAS

A Escola Dom Paulo Libório funciona no período diurno (educação infantil – uma turma; ensino fundamental I – três turmas) e noturno (educação de jovens e adultos, EJA – quatro turmas). O educandário conta com 19 funcionários: 13 docentes; uma secretária; dois vigias; duas merendeiras; e uma zeladora. Adota o sistema de multisseriado, nas turmas diurnas, porque dispõe apenas de duas salas de aula e um número pequeno de alunos por série. Em se tratando da pesquisa, período de março até agosto de 2013, abrange uma única das turmas do ensino fundamental I do turno da tarde, que possui 13 alunos (sete do 4º ano e seis, 5º ano). Como afirmamos antes, as turmas, no caso da maioria dos educandos, são constituídas por crianças, cujos pais exercem a função de catador do lixo. De forma sucinta, o estudo segue estas etapas:

1. Aplicação de questionário com 11 questões abertas e fechadas direcionado aos 13 alunos das turmas do ensino fundamental para identificar seu perfil socioeconômico.

2. Elaboração de projeto piloto para ser desenvolvido com os alunos – depois da identificação do perfil – com o intuito de analisar se o trabalho com a arte sustentável, na disciplina Artes, contribui para a inclusão social dos pesquisados. O projeto conta com a participação da professora de arte (horário pedagógico); a professora titular da turma; e a diretora da escola.
3. Execução do projeto piloto: a professora inicia o projeto mediante a leitura de textos pré-selecionados sobre o meio ambiente. Nas aulas de ciências e geografia, registra-se discussão sobre o lixo e a preservação do meio ambiente. Em seguida, ocorrem várias atividades voltadas ao tema, como exercícios, atividades do livro didático e pesquisas em jornais trazidos pela docente.
4. Noutro momento, se dá uma visita ao lixão do bairro Altamira, março de 2013. É a oportunidade de os alunos conhecerem o lixão sob um ponto de vista diferente do que estão acostumados. Agora, podem perceber os riscos à saúde e ao meio ambiente ocasionados pelo depósito ilegal de resíduos resultantes de atividades domésticas, industriais, comerciais, etc. a céu aberto. Conversamos com os catadores presentes, naquele momento, os quais não concordam em filmagem ou fotografia. No entanto, se mostram solidários e nos auxiliam no percurso dentro do lixão. Nesse instante, a professora orienta os estudantes a coletarem o lixo já pré-selecionado, uma vez que o local contém resíduos hospitalares, o que torna o lixão perigoso. Ao final da visita, quatro alunos são filmados ao relatarem os conhecimentos adquiridos durante a visita.
5. No mesmo período e durante três meses nas aulas de arte, há explanações sobre arte, arte sustentável, material reaproveitável, lixo, lixão de Picos – PI e meio ambiente. Em junho de 2013 (dia 10), ocorre a apresentação de cinco vídeos para todos os alunos da turma da tarde. Eis os títulos: “Filme educativo sobre meio ambiente”; “Lixão de Picos”; “Lixo, responsabilidade de todos II”; “Introdução à arte”; e “Caminho da escola – arte na escola”. Em seguida, os orientandos são estimulados a criar um portfólio sobre tudo que vivenciaram nas aulas sobre arte, sustentabilidade, material reciclado, arte sustentável, lixo e meio ambiente.

6. Mais adiante, no dia 17 de junho, 11 alunos, diretora e professora vão a uma *lan house* (bairro São José) a fim de pesquisarem sobre arte e arte sustentável. Depois, assistem a vídeos indicados pela mestra, como: “A arte por um mundo sustentável”; “Desenvolvimento sustentável”; e “Consciência ambiental”. A seguir, são estimulados a pesquisar mais sobre temas de seu interesse, explorados ou não em sala de aula, mas vinculados ao assunto geral.
7. As medidas de intervenção prosseguem. Alunos, diretora e professora visitam a usina de reaproveitamento do lixo, no dia 5 de agosto e durante os dias 8, 12 e 15 de agosto de 2013 se dedicam a inventar obras de arte com materiais de sucata e outros reutilizáveis.
8. Tudo isso é devidamente socializado no dia 17 de agosto do mesmo ano em Feira Livre, contando com a participação de parentes e amigos da comunidade do Cristovinho, além de membros do *staff* da Escola Dom Paulo Libório, entre mestres, merendeiras, vigias e zeladoras. Dois dias depois, o projeto é avaliado mediante entrevista com os alunos, quando são eles filmados. As perguntas são idênticas às da fase inicial do projeto, com a finalidade de identificar mudanças comportamentais ocorridas (ou não) diante da chance de o trabalho com arte sustentável da disciplina Artes ter contribuído para a inclusão social dos pesquisados.
9. Por fim, com base no referencial teórico adotado, analisam-se as respostas dos alunos ao questionário aplicado no início e à entrevista inicial e final do projeto, com vistas a tecer inferências quanto à situação do alunado após a participação no projeto piloto.

5 PERFIL SOCIOECONÔMICO DOS ALUNOS

O perfil socioeconômico dos 13 alunos da Escola Municipal Dom Paulo Libório resulta da aplicação de um questionário com 11 perguntas abertas e / ou fechadas, março 2013, com explicação prévia sobre os motivos do estudo. As meninas prevalecem (nove = 69,23%) em oposição a quatro (30,77%) meninos, Quanto à faixa etária, quatro (30,77%) estão com 10 anos; três (23,08%), nove anos; três outros (23,08%), 12 anos; dois (15,38%), 11 anos; um (7,69%), 13 anos.

Com base nos dados obtidos no questionário, sabemos que a média de pessoas morando na casa em que o aluno reside é de cinco pessoas. No quesito de quem trabalha na família, 95% dos pais possuem ocupação e renda em oposição a uma abstenção, cujo pai do entrevistado não consta de seu registro. Quanto às mães, somente 20% trabalham e salvo um questionário, os demais não mencionam outra pessoa (além do pai) com vinculação de trabalho na família.

Ainda a respeito do dia a dia, por conta da falta de chuva, 70% dos pais não trabalham na roça. As atividades citadas são: feirante; mototaxista; mecânico de motos; doméstica; carregador; servente; pedreiro; e lavadeira. Porém, 77% das famílias recebem bolsa família, cujos valores variam entre R\$ 172,00 e R\$ 300,00, o que serve como complemento à renda familiar. Apenas uma criança responde que a família recebe ajuda financeira da avó a cada mês. E há outra constatação: 13% das famílias completam suas rendas catando materiais no lixão e os vendendo em usinas de reaproveitamento do lixo existentes em Picos – PI.

Em relação à situação econômica, é visível a pobreza de alguns núcleos familiares. Mesmo aderindo a outras atividades, a renda total de cada família é insuficiente para os gastos básicos dos dependentes da casa. Algumas famílias chegam a receber valor inferior a um salário mínimo para sustentar, em média, cinco pessoas. Diante da dificuldade financeira, os equipamentos que possuem em casa limitam-se ao básico, embora 100% possuam televisão (TV), geladeira e fogão. Indo além, 13% possuem aparelho de *digital versatile disc* / disco digital versátil (DVD), mas nenhuma possui máquina de lavar ou computador. No item locomoção, 54% têm moto e apenas 15% desfrutam das facilidades de um carro. Os demais não possuem nenhum tipo de transporte.

Com a baixa renda, é difícil para as famílias garantirem as necessidades básicas aos seus membros, como saúde, moradia, educação e alimentação. Paradoxalmente, em geral, os cidadãos / as famílias envolvidas na pesquisa parecem manter autoestima e interesse na busca de conhecimentos. Inseridos num sistema de ensino multisseriado, praticamente inexitem alunos repetentes na Escola Dom Paulo Libório.

Quanto às questões sociais, os entrevistados não têm muito como mudar a realidade. Na localidade onde moram, não existe biblioteca nem tampouco *lan houses*, praças, quadras de esporte etc., levando os alunos a jogarem em campos de futebol improvisados, assistirem à TV ou jogarem videogames na residência de parentes, amigos e colegas. Quando indagados o que fariam se tivessem condição financeira melhor,

surpreendentemente, 23% não alimentam nenhum sonho. Porém, 62% desejariam possuir um computador e um único expressa o anseio da casa própria. De imediato, percebe-se a falta de perspectiva de uma vida melhor, embora seja frequente a vontade de acesso às redes eletrônicas de informação e de comunicação, ênfase para a internet. Apesar do educandário em estudo oferecer acesso aos computadores uma vez por semana, isso não é suficiente, visto que não há possibilidade de uso da Grande Rede.

6 PROJETO PILOTO: ARTE SUSTENTÁVEL

Com base no perfil dos alunos, o projeto piloto sobre a arte sustentável recorre a inúmeras atividades visando sempre facilitar o envolvimento e a participação dos alunos. Como antes mencionado, além das leituras de textos sobre o meio ambiente para maior conscientização por parte dos alunos sobre a importância da arte sustentável e a possibilidade de fazê-la, discussões sobre as temáticas seguem as leituras.

Dentre as atividades em relação à relevância do meio ambiente e à oportunidade de manejo sustentável a partir da matéria-prima (o lixo), destaca-se a solicitação de os alunos descreverem tudo o que era jogado no lixo de suas casas, diariamente, num bloco de anotações. Na semana seguinte, são eles incentivados a socializar suas anotações, com o fim de saber quem estava produzindo mais lixo e, ainda, os tipos de lixo produzidos. No momento seguinte, os professores envolvidos tentam conscientizar o alunado de como ajudar sua família a reduzir a produção de resíduos. Dentre outras iniciativas, mencionamos: exercícios, debates e recortes de jornais.

Trabalhamos também com recursos audiovisuais, exibindo vídeos selecionados do *YouTube*, como mencionado, objetivando esclarecer os possíveis prejuízos às coletividades, caso não haja conservação da água e preservação do meio ambiente. É óbvio que as localidades próximas ao lixão estão mais sujeitas à qualidade de vida inferior face a diversos elementos, como: falta de ar por conta das queimadas constantes; baixa umidade do ar; falta de alimento para animais domésticos; falta de segurança no manuseio do lixo; chance de contaminação; e presença de moscas durante todo o ano. Os vídeos ressaltam a necessidade de aproveitarmos melhor o que usamos no cotidiano para evitar a produção exacerbada de lixo como também incrementar a reutilização de materiais para reduzir a poluição do entorno onde os alunos vivem.

Na visita à *lan house* (Foto 1), os educandos puderam pesquisar mais sobre os temas sustentabilidade; arte sustentável; e “inclusão social”, tópicos discutidos em aula anterior, em evidente tentativa de atrelar teoria à prática.

Foto 1 – Visita à *lan house*, alunos da Escola Municipal Dom Paulo Libório, ano 2013



Fonte: Acervo da autora Samara de Sousa dos Martírios Silva, 2013.

Também como mencionamos, para aprofundamento da temática, visitamos o lixão (bairro Altamira, Foto 2), local que nos forneceu, mediante a devida seleção, matéria-prima para a confecção de trabalhos nas aulas.

Foto 2 – Visita ao lixão do Altamira, alunos da Escola Municipal Dom Paulo Libório, ano 2013



Fonte: Acervo da autora Samara de Sousa dos Martírios Silva, 2013.

Em outro momento, também como citado, os alunos descrevem todas as etapas das atividades realizadas (leitura dos textos, vídeos, visitas, produção dos materiais), com a finalidade de refletir sobre as mudanças provenientes da experiência vivenciada. Exemplificando: diante de um vídeo sobre consciência ambiental, os alunos puderam observar o quanto sua localidade perdera com a inserção do lixão. Notam, ainda, que a coleta correta e o aproveitamento do lixo podem diminuir as ações nocivas ao entorno, até porque um riacho local antes apropriado ao banho, hoje, está contaminado. Registra-se, ainda, a visitação a uma usina de reaproveitamento do lixo, localizada na ponta d'água, em Picos – PI (Foto 3).

Foto 3 – Visita a uma usina de reaproveitamento do lixo, alunos da Escola Municipal Dom Paulo Libório, ano 2013



Fonte: Acervo da autora Samara de Sousa dos Martírios Silva, 2013.

O gerente da usina, além de descrever as etapas de reaproveitamento, explica o processo passo a passo. Consequentemente, a visita desperta curiosidade e interesse do grupo, favorecendo melhor entendimento por parte de cada um. É a partir dessas etapas, inicia-se outra fase da pesquisa. É o momento de, nas aulas de arte, os estudantes criarem obras de arte com o material reutilizável e reciclado, tais como: vassouras, jarros, luminárias, árvores de natal, jogos de dama, boliches, bancos de pneu, jardineiras de garrafa pet, dentre vários outros exemplos (Foto 4)

Após a produção do material, os docentes chamam atenção para os alunos da chance de comercialização de sua produção artística com material reaproveitável e reutilizável, mediante a organização da citada Feira Livre. Dentre as obras criadas, com a ajuda da professora, da pesquisadora, da diretora da escola e de alunos de outras turmas, estão alguns objetos: banco de pneu; avião de garrafa *pet* (poliéster, polímero

termoplástico); jarro de garrafa pet; árvore de natal; enfeite para paredes e árvores (joaninha). O material empregado, além de trazido do lixão, tem outras procedências: casa dos alunos (garrafas pet, palitos de picolé, por exemplo); borracharia (pneus velhos); madeireira (parte dos assentos, sobras de compensado); capotaria (restos de estofados).

Foto 4 – Produção de arte sustentável, alunos da Escola Municipal Dom Paulo Libório, ano 2013



Fonte: Acervo da autora Samara de Sousa dos Martírios Silva, 2013.

Na verdade, a Feira Livre expõe os trabalhos dos alunos com a observação de que a administração da unidade escolar assume, à época, sua divulgação visando atrair a comunidade local e as coletividades vizinhas, simpatizantes do projeto. No entanto, a bem da verdade, a medida divulga e socializa os trabalhos dos alunos com a arte sustentável, sem conseguir sua comercialização, como previsto no projeto inicial. Este fato se justifica por dois motivos. Primeiro, a rejeição dos responsáveis dos alunos, uma vez que desejam futuro promissor para as crianças, distantes do lixo e de seu possível aproveitamento, embora tenham aceitado a participação no projeto e na exposição. O segundo motivo refere-se à transferência do depósito de lixo do Bairro Altamira próximo à localidade Cristovinho para o Aterro Sanitário na BR-020 no Bairro Val Paraíso, dificultando o acesso dos pais catadores, que teriam que percorrer cerca de 20 km para catar o lixo. Ademais, sendo um aterro, ao chegarem ao lixão, havia o risco de o lixo já estar enterrado.

7 DADOS COLETADOS NA ENTREVISTA

Conforme definido na metodologia, aplicamos entrevista coletiva a todos os

Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica / Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 1, n. 1, p. 158-175, jul. / dez. 2013.

participantes do projeto piloto, após sua finalização, com a pretensão de estabelecer relação entre trabalhos de arte sustentável desenvolvidos nas aulas de arte *versus* mudanças vivenciadas pelos alunos, incluindo, obviamente, as possibilidades de inclusão social.

O instrumento de coleta, neste caso, integra nove questões abertas: Diante da primeira questão – O que você entende por arte? – prevalecem respostas semelhantes e que podem ser assim reunidas: “[...] é algo criativo, que se cria”. A pergunta dois – O que você entende por arte sustentável – conduziu a esta afirmação “[...] é quando se tira algo do lixo e se reaproveita de forma criativa”.

Na terceira questão – O que você tem a dizer sobre o lixão – consensualmente as crianças / os adolescentes afirmam que o acúmulo de resíduos é sinônimo de poluição, além de prejudicial à saúde e ao meio ambiente. A pergunta número quatro – Onde é jogado o lixão de Picos? – levou, também a uma resposta unânime: “[...] antes era na Altamira; agora está sendo jogado na 020”. No mesmo momento, quando indagados sobre o motivo da transferência do lixão, fazem menção a um abaixo-assinado da coletividade.

A quinta pergunta – O meio ambiente onde se encontra o lixão está em estado de conservação? – provoca um sonoro não, “porque está cheio de coisa contaminada e suja”, segundo fala de uma das alunas. Indo adiante, no caso da sexta pergunta alusiva ao contato deles com o lixo acumulado, detectamos ser o mal cheiro o fator de maiores queixas, seguido da queima constante de lixo a céu aberto. Para eles, as queimadas acarretam doenças, agredem o meio ambiente e agravam a poluição.

Quando questionados sobre a parte positiva de trabalhar com material reciclado (sétima pergunta), no momento, externam satisfação tanto pelas informações teóricas recebidas quanto pelo aprendizado prático em torno da reciclagem. A seguir (penúltima pergunta), em relação à aplicação do aprendido em seu cotidiano, no ambiente familiar, três depoentes afirmam produzir, agora, jogo de dama e árvore. Por último, sobre a comercialização da produção, só uma aluna respondeu ter vendido uma árvore à avó.

Com base nas respostas e na reflexão conjunta com eles sobre seus posicionamentos após a pesquisa, temos inferências bastante positivas. Está claro que, no começo da intervenção, os alunos nem tinham noção sobre arte, em sentido amplo, nem tampouco sobre arte sustentável. Depois dos seis meses, constatamos outra realidade: alunos mais preocupados em cuidar do meio ambiente; onde descartar o lixo; maior limpeza e organização da escola. Por exemplo, surpreendentemente, passam a segurar os copos descartáveis nas comemorações para jogar no local adequado, e, ainda, começam a não ir mais ao lixão sem companhia. Importante também é sua intenção de socializar o aprendido

na escola dentre os familiares, evitando a produção excessiva de lixo e incentivando o reaproveitamento máximo do material descartado. Das caixas de sapatos, fizeram até gavetas de meias, ou seja, dão início ao processo de educação contínua para aprender mais e mais a fazer peças do material reutilizável.

Sem dúvida, as visitas a outros locais também ocupam lugar de destaque na pesquisa. Os alunos vivem a oportunidade de interagir com o meio urbano e de comparar diferentes realidades. Num certo momento, ao atravessarmos uma praça onde havia coletores de resíduos sólidos e úmidos, souberam explicar sua importância, questionando, então, o porquê da inexistência daquelas medidas em suas ruas e seus bairros, o que implica senso crítico e formação gradativa da consciência cidadã.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de arte deve possibilitar a todos os alunos a construção de conhecimentos que interajam com sua emoção, através do pensar, do apreciar e do fazer arte. Após trabalharmos a arte sustentável com os alunos pesquisados, através de materiais reaproveitáveis provindos, sobretudo, do lixo, inferimos a relevância do trabalho para a vida do grupo da Escola Municipal Dom Paulo Libório, haja vista a abertura de novos horizontes para suas vidas e a valorização do entorno. Por meio da arte sustentável, o alunado consegue conciliar ensino e brincadeira, apurando sua criticidade e sua capacidade de intervir no meio em que vivem com vistas a uma sociedade sustentável.

Em termos gerais, os alunos dão importância a todas as atividades, participando com ênfase e determinação. Isto reafirma o ambiente escolar como o espaço mor para manter crianças e jovens atentos às exigências do mundo, do local onde vivem e da vizinhança. Quer dizer, os dados levam a crer que o ensino da arte sustentável aproxima os alunos a uma arte de aprendizado, quando podem conhecer melhor sua realidade e intervir na sociedade onde vivem. A partir da experiência de pesquisa, os envolvidos passam a compreender a importância de jogar lixo em local adequado e não em frente das casas, em ruas quase sempre sem calçamento, o que provoca doenças, mesmo quando o lixo é queimado e depositado a céu aberto, trazendo ao local uma muitos urubus e moscas.

Outro aprendizado valioso é a capacidade de reaproveitar o lixo mediante o hábito da coleta seletiva. Reaproveitar o lixo é uma forma de utilizar por mais tempo os produtos antes de descartá-los. Isso pode ser feito de várias formas e de maneira simples: apenas com a

limpeza dos produtos e como eles admitiram, com certa criatividade. É preciso guardar o que não podem reaproveitar de imediato e compartilhar com outras pessoas os objetos que não servem mais para eles, ao invés de simplesmente jogar no lixo. Se nenhuma dessas opções for possível, o reaproveitamento dos materiais via reciclagem é a meta.

Felizmente, o final da pesquisa coincide com o término do lixão, transferido pelos gestores públicos para local adequado com aterro sanitário, como mencionado. Verdade que nem os pais dos alunos da pesquisa nem outros catadores locais ficaram felizes em contraposição aos agricultores residentes próximo do vale de água, até então prejudicados por conta do lixão. Em meio a tudo isso, os partícipes da pesquisa sabiam até explicar o motivo com suas próprias palavras. Exemplo: “o lixão traz doenças”; “o lixão prejudica o meio ambiente” e assim por diante.

Por fim, acreditamos que a arte sustentável inserida na disciplina Artes pôde contribuir para a inclusão social do alunado, independentemente de o objetivo de comercialização não ter sido alcançado, como explicado. No caso dos pesquisados, é perceptível os avanços do alunado tanto em termos de conscientização quanto em termos de praticidade. Afinal, parecem ter assimilado os conceitos básicos de arte, arte sustentável, sustentabilidade, meio ambiente e inclusão social, conscientizando-se sobre como cuidar melhor do meio ambiente e reaproveitar materiais, construindo obras artísticas e utensílios domésticos, o que lhe traz a sensação de serem úteis e produtivos.

Creemos que os alunos, sujeitos da pesquisa, hoje, estão aptos a vivenciar e a transmitir aos demais as regras dos quatro erres: reduzir, reutilizar, reciclar e recuperar, definindo os tipos de lixo reaproveitável. Quando não for possível, devem reaproveitar ou utilizar a matéria-prima para fabricação de arte sustentável. Na verdade, o grupo conseguiu envolver suas famílias durante os seis meses de atividades. Por tudo isso, acreditamos que, se executado com mais tempo, o projeto piloto teria resultados ainda mais favoráveis. Quer dizer, se os educandos continuarem a receber um ensino voltado para a arte sustentável e se a escola como um todo se empenhar no projeto, ampliando a discussão e envolvendo os pais, é possível inclusão social mais efetiva. Afinal, esta requer muito tempo e trabalho. Um único projeto não é suficiente. A ideia é sua continuidade e de outros projetos similares, abrangendo a comunidade do Cristovinho.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais** (1º ao 4º ano): arte. Brasília, DF, 1997.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais** (5º ao 8º ano): arte. Brasília, DF, 1998.

CUNHA, B. Z. da. **A inclusão da criança em projetos sociais de educação pelo esporte**. Florianópolis: UFSC, 2007.

EÇA, H. T. T. P. de. Educação através da arte para um futuro sustentável. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 30, n. 80, jan. / abr. 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. Síntese de Indicadores Sociais. Picos: IBGE, 2000. Disponível em: <<http://www.ibge.br>>. Acesso em: 13 maio 2013.

ISHIDA, V. K. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: doutrina e jurisprudência. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

KEMMIS, S. **Reflexão crítica**: desenvolvimento pessoal para a melhoria da escola. Filadélfia: Imago Publ., 1987.

MARTINS, M. C. F. D.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. **Teoria e prática do ensino de arte**: a língua do mundo. São Paulo: FTD, 1998.

SOUZA, H. P. de. **Desenvolvimento sustentável**: uma abordagem social do *design* gráfico no programa vizinhança. Pelotas: UFP, 2010.

STEERS, J. Criatividade: ilusões, realidades e novas oportunidades. **Imaginar**, Porto, n. 51, p. 4-8, 2008.

VILLELA, C. Que tipo de empreendedor deve ser incentivado pela escola? **Pátio**, Porto Alegre, ano IX, n. 36, nov. 2005 / jan. 2006.

Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica / Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 1, n. 1, p. 158-175, jul. / dez. 2013.

DANÇA E MÚSICA COMO RECURSO DE APRENDIZAGEM¹

DANCE AND MUSIC AS A RESOURCE FOR LEARNING

Ana Meyre Leal Cosmo Cardoso

Minicurriculo

Licenciatura em Normal Superior, Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Licenciatura em Artes Visuais (2ª Licenciatura), Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) / Universidade Federal do Piauí (UFPI). Aluna do Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Campo. Funcionária efetiva da Prefeitura Municipal de Buriti dos Lopes – Piauí.

e-mail: ameyrecardoso@hotmail.com

RESUMO

Analisa-se a importância da dança e da música nas séries iniciais do ensino fundamental mediante a utilização e práticas pedagógicas, tendo como cerne a preocupação sobre o conteúdo da dança e da música trabalhado com as crianças, no que se refere à formação e ao conhecimento que podem construir a partir desse aprendizado. Opta-se por uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa, envolvendo alunos do CEEP Liceu Parnaibano, Parnaíba – Piauí. Além de referencial teórico alusivo à relevância da dança e da música na escola, especialmente para a criança, recorre-se à técnica de entrevista com a pedagoga da sala e à técnica de questionário, no caso de nove alunos, além da observação de uma aula de arte. Confirma-se a importância que a dança e a música têm para o desenvolvimento da criança, apesar de a realidade apontar algumas dificuldades.

Palavras-chave: Educação infantil. Ensino escolar e dança. Ensino escolar e música. Dança na educação. Música na educação.

ABSTRACT

The paper analyzes the relevance of dance and music in the first classes of primary schools (ensino fundamental) through the use and teaching practices, with the core concerns about the contents of dance and music working with children, with regard to training and knowledge can build on this learning. A field research with a qualitative approach was realized among the students of CEEP High School in Parnaíba (Liceu Parnaibano, Parnaíba – Piauí, Brazil). Besides theoretical framework alluding to the relevance of dance and music in school, especially for the children, it was used the interviewing technique with students and pedagogues of the school. The study confirms the importance that dance and music play for children's development, despite the reality point out some difficulties.

Keywords: Childhood education. School and dance education. School and music education. Dance in education. Music in education.

Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica / Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 1, n. 1, p. 176-187, jul. / dez. 2013.

¹ Fundamentado em Trabalho de Conclusão do Curso em Licenciatura em Artes Visuais (2ª licenciatura), Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) / Universidade Federal do Piauí (UFPI). Orientação a cargo da Professora Maria de Jesus Farias Medeiros. Texto aprovado pelo Ministério da Educação (MEC) dentro do programa “Projeto Mais Cultura na Escola”.

1 INTRODUÇÃO

O ensino de artes visuais consiste em disciplina necessária ao conhecimento do homem para entender as narrativas e os feitos por ele realizados, reafirmando a construção de sua cultura. Por outro lado, aplicar e desenvolver o ensino-aprendizagem é promover habilidades junto com o alunado por meio de disciplinas e respectivos conteúdos, visando conhecer o cotidiano, seus registros, os sujeitos e o significado de envolver a cultura material e imaterial, como meio de o homem reconhecer sua produtividade e capacidade de sujeito da história da humanidade. Assim, a disciplina de artes visuais enfoca a possibilidade de o ser humano se reconhecer como capaz de realizar produções estéticas e comunicativas através das artes.

Para valorização da disciplina em sala de aula, temos que mostrar via planejamento e estudo como a arte favorece a criatividade, criticidade e reflexão dos estudantes, empregando para tanto variados métodos de aprendizagem. Dentre eles, estão atividades lúdicas, artísticas e criativas. Para que isso aconteça, devemos nos apropriar do currículo de arte, conforme rege a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Arte, garantindo a qualidade no ensino e no desenvolvimento estético voltado para a competência artística dos alunos nas diversas linguagens do campo das artes, em especial, das artes visuais. Priorizamos, então, as categorias de dança, agregando a música como modalidade de objeto de estudo.

Pensar o ensino de arte é pensar na leitura e produção da linguagem como meio de despertar habilidades e estimular a sensibilidade inerente ao ser humano. A linguagem da arte possui o poder de transformação criativa e interativa entre os sujeitos. Pensando a arte como forma de criação de linguagens – a linguagem visual –, envolvendo dança e música, torna-se possivelmente a mais expressa pelo homem em seu percurso histórico, afirmando-se como modo singular de o homem refletir sobre seu estar no mundo. Referidas linguagens se mostram mais performáticas, sonoras, poéticas e gestuais.

Assim sendo, o interesse pelo tema parte da necessidade de gerar oportunidades de utilização da dança e da música como recurso capaz de potencializar o aprendizado das crianças na escola, contribuindo para construir a identidade e a cidadania dos futuros cidadãos. Como decorrência, a questão importante da introdução da dança e da música como meio de educação é a redescoberta do valor humano e artístico das criações. Por isso, é essencial trazer a arte para a escola, não como um momento isolado de aprendizado na hora do recreio e, sim, como processo contínuo.

O importante é reaprender com a arte, com o imaginário e com a sabedoria expressa pelo corpo. É a adesão às sábias e criativas maneiras de viver, de sentir e pensar a vida com a sensibilidade das artes. No embalo dos cantos e das danças, trabalham-se os acervos documentais pessoais e materiais como estratégia de afirmar a identidade cultural na perspectiva de construir o conhecimento, o entretenimento e a cidadania. No seio da população, a dança e a música fazem parte da luta, da entrega e da resistência às provações e às dificuldades, como vemos, com frequência, no ensino popular. Portanto, este estudo procura demonstrar os sentidos e os significados da dança e da música no contexto de sala de aula, introduzindo na escola e no processo educacional a riqueza da experiência de diferentes formas de compreender e interpretar o real, o lúdico e o simbólico na vida e na condição humana.

A pesquisa de campo com abordagem qualitativa envolve alunos de uma escola pública, CEEP Liceu Parnaibano, Parnaíba – Piauí, na perspectiva de analisar a dança e a música como recurso educativo via arte. Acreditamos que a prática de tais atividades aguça nos educandos a sensibilidade gestual e estética em seu desenvolvimento. Afinal, a arte tem sido importante alicerce de muitos trabalhos com crianças e adolescentes, principalmente, quando pertencentes a comunidades de risco social. Na amostra estudada, grande parte dos sujeitos vive em situação econômica precária e não tem acompanhamento satisfatório familiar e institucional. Entendemos, no entanto, que a escola é o canal por excelência para a promoção social do reconhecimento do indivíduo no meio social.

Reiteramos, pois, que nosso objetivo é analisar a dança e a música como recurso de linguagem de aprendizagem para estudar como a instituição escolar está transmitindo os conteúdos. Especificamente, nosso intuito é observar a formação das crianças no contexto educacional associado à utilização do espaço de aprendizagem. Além do mais, na pesquisa, os professores ministrantes da disciplina são sujeitos da pesquisa, informando sobre ações empreendidas e métodos aplicados em sala de 6º ano do ensino fundamental do CEEP. Porém, embora os sujeitos da pesquisa sejam os professores, trabalhamos, também, com parte dos alunos com o fim de conhecer seu nível de (in) satisfação sobre o ensino da arte visual (dança e música) na escola.

2 EDUCAR POR INTERMÉDIO DA ARTE

A capacidade de se expressar por meio do corpo é intrínseca ao ser humano, como visto anteriormente. Para Ferreira (2010), a expressão corporal apresenta-se como

característica que se aprimora continuamente, desde as civilizações mais antigas. O movimento constitui um dos principais instrumentos de interação entre homem e mundo à sua volta, desde as ações mais simples até o conjunto de ações simbólicas e complexas que integram a dança. Na mesma linha de pensamento, Selbach (2010) reitera que na arte cultural da dança na escola, o movimento aparece como um dos principais meios de inter-relação homem *versus* entorno, favorecendo concentração, disciplina, coordenação motora, respeito ao outro e prática cidadã.

Nos PCN (BRASIL, 1997, 1998), as abordagens mais frequentes apresentadas para que a dança esteja presente no currículo das escolas fundamentais passa também pela afirmação de que todos possuem o dom inato, instintivo, natural e espontâneo de dançar. Logo, compete aos educandários valorizarem esse ato presumível e aprimorá-lo de forma dinâmica e prazerosa no dia a dia escolar. Ainda segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte, a contextualização dos conteúdos favorece aos alunos curiosidade e interesse pela cultura de forma crítica e reflexiva valorizando a cultura e os costumes de cada um ou de cada grupo social. Em termos restritos à dança, na dimensão clássica ou popular, representa linguagem de expressão relevante. A modalidade clássica do balé mantém um gestual aprimorado, encenado e disciplinado para demonstrar o encantamento do corpo e sua cênica de acordo com a leveza dos movimentos que o espetáculo requer. A dança popular, por sua vez, possui outra dimensão de expressão. Danças folclóricas anunciam um ritual por meio de tipos, ritmos e encenações que abrangem linguagens expressivas das diferentes culturas. Neste contexto, a dança se impõe como atividade educativa que comunica a cultura dos povos.

É importante compreender que a responsabilidade primordial do professor de arte é com a construção de oportunidades de acesso dos alunos aos bens estéticos e artísticos historicamente instituídos pela humanidade, buscando a democratização do saber por meio das linguagens artísticas. A escola pode desempenhar importante função na educação dos corpos, do processo interpretativo e criativo da dança, transformando a sociedade ao seu redor, de forma harmoniosa e prazerosa. Porém, é preciso cuidado quando da aplicação do método artístico envolvendo a dança e não apenas a dança folclórica com passos repetitivos e sem graça, haja vista que esta pode / deve ser criativa e despertar o desempenho educacional. Além disso, reforça laços de amizade, procura trabalhar e conhecer o grupo no qual o indivíduo está inserido, assim como conhecer a si próprio de outra maneira, dando importância à questão da autoestima.

Sob a ótica de diversidade e multiplicidade de propostas e ações que caracterizam o mundo contemporâneo, é primordial olhar mais crítico rumo à dança e à música na escola. Tal como a dança, a música também é uma linguagem que se aprende antes mesmo da aprendizagem da fala e da escrita, o que pressupõe atenção para que ocorra na escola de forma criativa e estética (ARTE Educação, 2013).

Ademais, não é qualquer conteúdo na área de dança e música que se presta a estabelecer uma relação consciente entre formação social e cultural. Na construção de uma sociedade democrática, o educador precisa adotar ações e medidas comprometidas com a realidade sociocultural do local onde a instituição está inserida, o que demanda reconhecimento dos valores éticos e morais vigentes e capazes de permitir a construção da cidadania em sentido pleno.

Um dos fatores importantes marcados pelo senso comum é o de visualizar dança e música como mero divertimento, desprovido de conteúdo ou de mensagens culturais. Quer dizer, ainda paira certa ingenuidade quanto ao corpo que dança e o corpo na dança, sobretudo, no ambiente escolar. É preciso reflexão séria e aprofundada diante dos modelos televisivos de danças e músicas que estimulam a erotização do corpo e são frequentemente repetidos em festas escolares, de forma livre e descontextualizada. Certas coreografias eximem os professores de qualquer intervenção para que a dança seja vista e compreendida de maneira crítica e construtiva.

O conhecimento da história da dança, formas e estilos (*jazz* moderno, balé clássico, sapateado, etc.), estudos étnicos (inclui-se o estudo das danças folclóricas e populares) poderá possibilitar ao aluno traçar relações diretas entre épocas, estilos e localidades em que as danças foram e são (re) criadas, podendo, assim estabelecer relações com as dimensões sociopolíticas e culturas da dança. O estudo desses aspectos encorajará os alunos a apreciar as diferentes formas de dança, associando-as a diferentes escolhas que dependem de suas vivências estéticas, religiosas, étnicas, de gênero, de classe social, etc. (BRASIL, 1998, p. 75).

Ainda em conformidade com a fonte ora citada, a escola deve garantir uma educação musical para que os alunos pensem sobre a composição musical, seu imaginário e, por conseguinte, expressem processos de improvisar, compor e interpretar. A este respeito, Selbach (2010) afirma que o educandário assume papel importante na educação do corpo e do processo interpretativo, comunicativo e criativo em aulas de arte, quando o professor inclui em todas as séries do ensino fundamental espaço para trabalhar a dança e a música. Com isso, oferece subsídios ao alunado para que compreenda, desconstrua e transforme as relações habitualmente estabelecidas entre corpo, dança e sociedade.

Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica / Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 1, n. 1, p. 176-187, jul. / dez. 2013.

Atividades dessa natureza são esteticamente bonitas e, para a maior parte dos alunos, interessantes e divertidas. Para Freire (2011), o mais importante é que, através da dança e da música, o indivíduo desvenda oportunidades de ensinar “cultura”. Ao mostrar o “corpo” como muito mais do que mero veículo, as atividades passam a impulsionar uma aprendizagem consciente e significativa para a vida. A dança é uma ação que não se pratica sozinha. Isto é, sempre dançamos com alguém ou para alguém. O mesmo acontece com a música, cujos ritmos e sonoridade complementam a expressividade da arte visual da dança. O autor reafirma que a dança não é um movimento solitário. Ao contrário. É extremamente solidário, pois sustenta as noções de acolhimento e hospitalidade. Indo além, Santana (2011) acrescenta que a dança não acontece sem a música. Portanto, é imprescindível que pais e educadores preparem as crianças para que desde pequenas saibam apreciar a boa música, visando ao aperfeiçoamento de sua percepção auditiva e estimulando sua criatividade e imaginação.

Diante do exposto, afirmamos que toda forma de linguagem artística é um modo singular de o homem refletir. E quando o homem trabalha nessa linguagem, seu coração e sua mente atuam juntos em poética intimidade, transmutando a realidade e a deixando mais harmoniosa. Para Ana Mae Barbosa (2012, p.30-31),

As formas como os campos de conhecimento foram e são compreendidos na escola e como estes campos transformaram-se em disciplinas curriculares são resultados de tratamentos diferenciados sobre o trabalho pedagógico em relação aos diferentes tipos de saberes. Fora das salas de aula, professores e professoras são avaliados, cobrados e “medidos” pela capacidade de satisfazer expectativas que pouco tem a ver com as condições internas de seu trabalho. Nas salas, professores sobrevivem com o que têm e podem fazer, enfrentando a ausência de condições mínimas que lhes dariam prazer e engajamento para realizar sua parte na formação educacional dos alunos e, neste caso, na sua formação cultural e artística. Sob a orientação dos professores e numa situação coletiva, é no espaço das salas de aula que o conhecimento selecionado pela escola pode vir a expandir e a restringir a experiência dos alunos.

Diferentemente das disciplinas mais “estáveis”, como matemática, português e geografia que merecem tratamento diferenciado e sofrem modificações visando aprimorar os conteúdos de acordo com a atualidade, o ensino da arte para ser valorizado precisa agregar vários argumentos. Segundo Barbosa (2012, p. 33), nenhum deles é desprezível, mas quase todos são alheios à compreensão das iniciativas artísticas, de seus produtos, suas ações e reflexões:

Dentre os mais conhecidos destes argumentos para a defesa do ensino de arte na escola – não desprezíveis, porém, nem sempre educacional e artisticamente sustentáveis – encontramos: 1. Aprendizagem da arte para o desenvolvimento moral, da sustentabilidade e da criatividade do indivíduo; 2. Ensino da arte como forma de recreação, de lazer e de divertimento; 3. Arte-educação como artifício para a ornamentação da escola e como veículo para a animação de celebrações cívicas ou familiares naquele ambiente; 4. Arte como apoio da aprendizagem e memorização de conteúdos de outras disciplinas, e, finalmente; 5. Arte como benefício ou compensação oferecida para acalmar, resignar e descansar os alunos das disciplinas consideradas “sérias”, importantes e difíceis.

Ainda hoje, permanece essa ideia por parte de professores não formados no campo das artes. Para muitos, a arte nem é relevante nem é fundamental na vida dos educandos. Isso requer imediata capacitação no contexto das artes com o fim de minimizar desinformações e distorções deste porte. Por outro lado, é preciso admitir que os métodos utilizados nas últimas décadas possam elucidar as causas de tal negligência que acaba por refletir na desmotivação de professores e alunos envolvidos no ensino-aprendizagem artístico. Amparado nos conteúdos propostos nos PCN, devemos compreender a arte como área de conhecimento e como espaço de desenvolvimento das potencialidades humanas. Isto compreende princípios básicos capazes de implementar práticas inovadoras e instigantes na esfera escolar para exercer com plenitude a educação pela arte.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

De início, relatamos os procedimentos metodológicos, os quais constituem, na percepção de Souza e Souza (*apud* SILVA, 2010, p. 25), “[...] importante instrumento para o investigador definir o seu tema, ter claro seus objetivos e principalmente, desenvolver sua pesquisa, tendo claro que tipo de abordagem vai fazer até seu trabalho final”. Como vimos anteriormente, a presente pesquisa identifica-se com o método de abordagem qualitativa, para que assim possamos analisar melhor o problema apresentado. A abordagem qualitativa, segundo Triviños (1987, p. 117), é a “[...] dialética da realidade social que parte da necessidade de conhecer (através de percepção, reflexão e intuição) a realidade para transformá-la em processos contextuais e dinâmicos complexos”.

No caso, além de pesquisa bibliográfica, recorreremos à pesquisa de campo por meio de observação de uma aula de arte e entrevista semiestruturada com o docente-pedagogo do 6º ano do ensino fundamental do CEEP Liceu Parnaibano. Ao mesmo tempo, aplicamos a nove alunos um questionário com perguntas fechadas. Nesse momento, buscamos identificar os conteúdos da dança e da música transmitidos em sala de aula para analisar a

apreensão possível de conhecimentos em relação à linguagem da dança e da música. Resumindo: além do referencial teórico (ênfase para o principal documento norteador – Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte) alusivo à relevância da dança e da música na escola, especialmente para a criança, recorreremos à técnica de entrevista com a pedagoga da sala e à técnica de questionário, no caso dos alunos, além da observação de uma aula.

4 OBSERVANDO UMA AULA

Em se tratando da técnica de observação de uma aula de arte no CEEP Liceu Parnaibano, elaboramos roteiro contendo questões básicas, a saber: (1) De que maneira a professora aborda os conteúdos de arte na sala de aula (metodologia empregada); (2) Em algum momento utiliza dança e / ou música? (3) Se sim, de que maneira e com qual objetivo? (4) Quais os conteúdos trabalhados? Com os questionamentos em mãos, durante a observação, percebemos que nas aulas de arte, a ênfase vai para a história da arte, de forma metódica e sem estimular a curiosidade dos estudantes, ou seja, não há tentativa de vincular teoria à prática.

Após a observação, realizamos intervenção em sala recorrendo à dança e à música, em consonância com os conteúdos da disciplina. Nesse momento, os alunos externaram seu desejo de receberem aulas de arte em modelo similar, uma vez que introduzimos os conteúdos de forma lúdica e prazerosa. Ao tempo que sentimos satisfação pelo sucesso da ingerência, nos mantivemos um tanto decepcionadas em constatar que a descontração parece estar ausente nas aulas de arte. Decerto, aplicar dança e música parece trabalhoso para alguns professores, não obstante a possibilidade das artes representarem momento de descontração e relaxamento do cotidiano estressante do alunado.

Depois da intervenção, foi o momento de aplicação do questionário com as perguntas diretas dirigidas a nove alunos acerca das formas que gostam de trabalhar a arte. Quatro alunos admitem sua preferência pelo desenho livre, chance de expressar suas ideias e seus pensamentos. Duas outras gostam de trabalhar com *glitter*, embora esse material seja pouco utilizado. Uma criança reafirma sua predileção por desenho e colagem, enquanto as outras duas se limitam a confirmar as respostas dos colegas. De qualquer forma, é evidente que o grupo pesquisado não está acostumado a perceber a dança, a música, o teatro ou a poesia como atividades de arte, contrariando os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p.19):

No ensino fundamental, a arte passa a vigorar como área de conhecimento e trabalho com as várias linguagens e visa à formação artística e estética dos alunos. A área de arte, assim constituída, refere-se às linguagens artísticas, como artes visuais, a música, o teatro e a dança.

Insistimos sobre a adequação (ou não) da intervenção, mas, consensualmente, todos expressaram, no momento, sua receptividade. Os motivos diferem. Quatro pesquisados confessam a facilidade de assimilar o conteúdo e dramatizar o aprendido ou aprendido graças à dança. Outro aluno admite que sua adesão possa estar vinculada ao fato de que o canto impede as conversas paralelas com os colegas, como costuma acontecer durante outros momentos em sala de aula. Surpreendente a reação de um aluno, em geral, indiferente às atividades de classe: começa a cantar com os demais companheiros e demonstra visível interesse em participar da coreografia em sala. Acrescenta, ainda, que a atividade chamou sua atenção e foi definitiva para sua participação. Tal reação confirma Howard (1984, p.12), para quem “[...] todas as crianças manifestam profundo interesse pela música e, mais possivelmente mais profundo ainda, pelo seu exercício”.

Diante da próxima pergunta – É melhor aprender com música ou de outra forma? – a maioria (cinco) dos alunos afirma preferir desenhos entre as opções que, na verdade, estão disponíveis em seu cotidiano escolar. Três optam pelo aprendizado com música, haja vista que, poucas vezes, trabalharam com essa linguagem, mas a experiência se mostrou bastante significativa. Para o nono respondente, dança e música são complementos das atividades pedagógicas, o que nos leva a inferir que as duas expressões artísticas ainda são empregadas como mero reforço das demais iniciativas escolares.

Dando continuidade ao contato com os estudantes, perguntamos – Se pudessem escolher, de que maneira trabalhariam um texto de português, por exemplo? Novamente os desenhos são citados por cinco crianças. Outros quatro preferem a música por motivações distintas, como: “relaxa mais” e “mais fácil para aprender”. Ressaltamos que, no dia a dia, o alunado ouve pouca música e quase nunca tem oportunidade de interpretar através da dança seus sentimentos em sala de aula. De novo, a prática de integrantes do 6º ano do ensino fundamental do CEEP Liceu Parnaibano contraria as prescrições teóricas:

O aluno desenvolve sua cultura de arte fazendo, conhecendo e apreciando produções artísticas, que são ações que integram o perceber, o pensar, o aprender, o recordar, o imaginar, o sentir, o expressar, o comunicar. A realização de trabalhos pessoais, assim como a apreciação de seus trabalhos, os dos colegas e a produção de artistas, se mediante a elaboração de ideias, sensações, hipóteses e esquemas pessoais que o aluno vai estruturando e transformando, ao interagir com os diversos conteúdos de arte manifestados nesse processo dialógico (BRASIL, 1998, p. 19).

Indagamos, ainda, sobre os conteúdos recebidos nas aulas de arte. As respostas conduzem às alternativas: pintura; desenho livre e colagem; trabalhos com *glitter* e com guache. É preciso lembrar que nossa realidade, salvo raras exceções, revela escolas sem infraestrutura para a inserção adequada da arte na educação básica, que, quando muito, enfatiza as artes visuais. Finalizando, perguntamos aos alunos em que momentos ouviam música na escola e que tipos de músicas – as conhecidas ou novas músicas. Nove alunos afirmam ouvir música e dançar somente em momentos especiais, como as festas juninas. Diante dessa colocação, nos perguntamos: afinal, que oportunidades a escola oferece aos alunos para que se expressem por meio de outra linguagem da arte, como dança, música, teatro e / ou poesia?

De fato, um dos graves problemas relacionados com o ensino de artes, incluindo dança e música, é a formação do profissional. Na maioria das vezes, são pedagogos que desempenham a função sem a devida qualificação, apesar de ser extremamente importante respeitar as especificidades da formação docente para os diferentes níveis educacionais.

5 DIALOGANDO COM A PROFESSORA

Após o contato com as crianças, entrevistamos a professora do 6º ano, pedagoga que trabalha com a disciplina de arte com os alunos pesquisados. Iniciamos perguntando sobre o uso da dança e da música nos momentos de aula. Argumentando que, como as aulas de arte são sempre ou no primeiro ou no último horário, momento em que os alunos ou ainda não chegaram ou já foram embora, admite priorizar a história da arte em si. Em sua opinião, transmite o que acha importante para o ingresso posterior à universidade.

Perguntada sobre sua própria formação, a entrevistada diz não ter vivenciado oportunidades de receber conteúdos pertinentes à dança e / ou à música. No entanto, tenta ler muito sobre o que ministrar em suas aulas de arte. Trata-se de constatação que reforça o valor da formação continuada do mestre. Determinadas situações pedagógicas podem ser administradas de forma simples, mediante boa vontade do educador em buscar motivações que favoreçam alternativas para mudanças. Tentar experimentar ações diferentes para minimizar a rotina consiste em instrumento de renovação no ensino. Na fala da pedagoga, é evidente sua preferência por conteúdos “tradicionais” sem envolvimento dos alunos em propostas inovadoras e em conformidade com os novos tempos.

6 PALAVRAS FINAIS

Ao optarmos por uma 2ª Licenciatura em artes visuais, desconhecíamos sua importância para nosso conhecimento estético e investigador. Eis a oportunidade que nos levou a descobrir fatos e fenômenos até então inexistentes a nossos olhos, dentre os quais, técnicas para produzir esculturas, pinturas, fotos e filmes, ou seja, a revelar o artista que há em cada um de nós. Aqui, reiteramos a escolha do tema – dança e música – face à preferência por trabalhar com ritmos e ao conhecimento do valor das duas artes para a formação da criança.

Por outro lado, ao empreender nosso estudo, percebemos que o ensino de arte é, infelizmente, ainda muito relacionado às artes visuais em detrimento das outras expressões artísticas, como dança, música e teatro. Paradoxalmente, as falas das crianças e sua receptividade à intervenção efetivada deixam antever como elas são capazes de se encantar com a dança e a música nos poucos momentos que a vivenciam no ambiente escolar. Em sentido oposto, é perceptível o pouco conhecimento sobre a importância da dança e da música em sala de aula por parte da pedagoga, reforçando a importância do compartilhamento de sua prática pedagógica com colegas e alunos.

Tudo isso traz à tona a pertinência da Lei n. 11.769/2008, agora incorporada à LDB n. 9.394/96, que determina o ensino de dança e música como conteúdo da disciplina de arte nos diversos níveis da educação básica. Com a importância da dança e da música reafirmada por documentos legais, são indispensáveis e urgentes mudanças nas propostas educacionais para a inserção das linguagens da dança e da música na aprendizagem de crianças, adolescentes e jovens brasileiros. Indo adiante, é essencial reflexão sobre o planejamento curricular da disciplina de arte e sobre a capacitação de professores ministrantes da disciplina.

Confessamos, ao final, que o exercício ora praticado serve de reflexão para nossa atividade como educadora. A pesquisa nos conduziu a um longo percurso reafirmando a grandeza presente numa simples sala de aula.

Referências

ARTE Educação. 2013. Disponível em: <[http:// http://www.arteducacao.pro.br](http://www.arteducacao.pro.br)>. Acesso em: 12 set. 2013.

Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica / Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 1, n. 1, p. 176-187, jul. / dez. 2013.

BARBOSA, A. M. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2013.

_____. Lei n. 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 ago. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm>. Acesso em: 13 ago. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (1º ao 4º ano): arte. Brasília, DF, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (5º ao 8º ano): arte. Brasília, DF, 1998.

FERREIRA, A. **Arte, escola e inclusão**: atividades artísticas para trabalhar com diferentes grupos. Petrópolis: Vozes, 2010.

FREIRE, I. M. Ação política e afirmativa: dança e corpo no discurso educacional sul-africano pós-apartheid. **Revista O Teatro Transcende**, Blumenau, v. 16, n. 2, p. 30-42, 2011.

HOWARD, W. **A música e a criança**. São Paulo: Summus, 1984.

SANTANA, S. P. da S. A **dança de salão e seus benefícios motores, cognitivos e sociais**. 2011. Disponível em: <www.univates.br/revistas/index.php/cadped/article/.../102/106>. Acesso em: 3 fev. 2013.

SELBACH, S. **Arte e didática**. Petrópolis: Vozes, 2010.

SILVA, M. T. da. A **importância da música nas séries iniciais do ensino fundamental no Colégio Sagrada Família**. Criciúma, 2010. 43 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Curso de Pedagogia da Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica / Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 1, n. 1, p. 176-187, jul. / dez. 2013.

POESIA E CINEMA: UNIVERSOS DA IMAGEM E DA PALAVRA EM CONEXÃO

Alderon Marques

Alpha 60: “o que transforma a noite em luz?”
Lemmy Caution: “a poesia”
(Filme *Alphaville*)

Minicurrículo

Graduação e Licenciatura em Psicologia e Formação de Psicólogo, Universidade Estadual do Piauí. Sanitarista e Especialista em Saúde da Família, Faculdade Internacional de Curitiba. Especialista em saúde Mental, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Psicanalista, membro fundador do Corpo Freudiano Seção Teresina. Atua como psicólogo do Centro de Atenção Psicossocial Infantil em Timon, Maranhão. Presta atendimento nas clínicas Psicoanálise e Vidapsi, Teresina – Piauí. Como docente da Faculdade Ademar Rosado no Curso de Pós-Graduação em Saúde Mental e Atenção Psicossocial, também supervisiona os estágios finais nos Centros de Atenção Psicossocial. Sócio-poeta, Sociedade dos Poetas Porvir. Cine Clubista, Cine Clube Olho Mágico, Associação dos Docentes da Universidade Federal do Piauí (ADUFPI).
e-mail: alderonmarques@hotmail.com

A proposta de estabelecer num cine clube um ciclo unindo poesia e cinema não nos parece despropositada. Ao contrário, como dois universos de produção humana, um mais ligado ao campo da palavra, outro, mais ligado ao campo da imagem, poesia e cinema se desconectam e se conectam em diferentes textos e contextos, sendo de um grande desafio semiológico, como nos diz Barthes (1996), essa interface. cremos que, nesse processo articulado, a poesia contribui para o cinema e o cinema para a poesia numa relação estreita de troca, não necessariamente dialética, mas dialógica, como nos diz Bakhtin (1992).

A poesia é uma forma de expressão literária que surgiu simultaneamente com a música, a dança e o teatro, em época que remonta à Antiguidade histórica (ENCICLOPÉDIA Delta Universal, 1982). Basta recorreremos às primeiras grandes produções humanas com as letras que temos notícia e já identificamos para além da transmissão ou registro de um acontecimento um algo a mais, um elemento que destacamos como a cadência, o ritmo, a sonoridade, muito bem identificados na poesia, assim como nas demais artes.

Mas o que é a poesia? É possível defini-la? O poeta brasileiro Cassiano Ricardo nos expõe seu prisma justamente por meio de uma poesia, quando se indaga “Que a poesia? Uma ilha cercada de palavras por todos os lados” e ainda pergunta sobre o poeta, “Que é o

poeta? O homem que trabalha o poema com o suor de seu rosto um homem que tem fome como qualquer outro homem”. O anteriormente exposto reflete, com nitidez, em nossa opinião, nem endeusamento nem endiabramento da figura do poeta, mas resgata mesmo sua condição de homem.

Noutros termos, a poesia pode ser entendida como texto literário, em prosa ou em verso, que se caracteriza pela linguagem sugestiva, conotativa, metafórica, figurada, criativa e inusitada – a chamada função poética. Logo, a poesia, a palavra que é sua base, tem uma função, diríamos mesmo, várias funções na vida de quem com ela trava a batalha, como diz Drummond “Lutar com palavras é a luta mais vã. Entanto lutamos mal rompe a manhã... Palavra, palavra (digo exasperado), se me desafia, aceito o combate”.

O cinema, que etimologicamente significa movimento, é a técnica de arte de fixar e de reproduzir imagens que suscitam a impressão de sequência temporal, assim como a indústria produtora dessas imagens. As obras cinematográficas, os ditos filmes, são produzidas através da gravação de imagens do mundo com câmeras adequadas, ou pela sua criação utilizando técnicas como a animação e / ou efeitos visuais específicos.

Os filmes são assim constituídos por uma série de imagens impressas em determinado suporte, alinhadas em sequência, chamadas fotogramas. Quando essas imagens são projetadas de forma rápida e sucessiva, o espectador tem a ilusão de observar movimento. O espectador tem a ilusão de movimento, devido a um efeito psicológico, chamado movimento Beta ou fenômeno Beta. Trata-se de uma ilusão de percepção, descrita pelo psicólogo da Gestalt, Max Wertheimer, em 1912, na obra “Estudos experimentais na visualização do movimento”, de Pereira (2012). Segundo a teoria, duas ou mais imagens estanques, próximas entre si, surgindo uma depois da outra em sequência, são “vistas” pelo cérebro como uma única imagem em movimento.

O cinema é um artefato cultural criado na França ao final do século XIX pelos irmãos Lumière, o qual, posteriormente, se irradiou pelo restante do mundo. Na tela de projeção, notamo-nos através das imagens e refletimos e, por sua vez, somos afetados. A poesia também tem o valor cultural de transmissão de percepção e sentimentos oriundos de um dado povo e momento histórico, assim como valor universal diante de questões eminentemente humanas.

Ambas, poesia e cinema, são artes poderosas, de alcance popular. Destinando-se a educar ou “doutrinar”, torna-se um método eficaz de influenciar os cidadãos. É a imagem animada que confere aos filmes seu poder de comunicação universal, assim como a palavra

articulada confere aos poemas seu poder de tocar os leitores de modo profundo, daí pensarmos em possibilidades de conexões entre elas.

A poesia é som – palavras. O cinema é luz – imagens. Deste modo, é possível construirmos um hiato entre ambos. Hiato que produz encontros quando as artes são aproximadas discursivamente e produtivamente por diversos artistas. Para o cineasta Carlos Diegues, “seria bom poder filmar como quem escreve”, no que o escritor João Gilberto Noll rebate: “seria bom poder escrever como quem filma”. Nessa perspectiva, a fala do poeta Manuel de Barros elucida que “para fazer poesia convém primeiro passar os olhos pelo cinema. É a ocupação da palavra pela imagem” ao qual o cineasta Néelson Pereira dos Santos retruca dizendo que “para fazer cinema convém primeiro passar os olhos pela literatura. É a ocupação da imagem pela palavra”. (AVELLAR, 2007, p. 5)

Observamos que para melhor proveito de ambas as artes, devemos nos permitir vivenciar essa sinestesia múltipla de sensações que nesse processo intersemiótico elas são capazes de nos transmitir e afetar. Ler um poema e ver um filme separadamente é uma coisa, aproveitar um poema que tem a riqueza imagética do filme ou um filme que tem a riqueza de pura poesia, é outra coisa.

Concluimos citando uma frase do filme *Alphaville* (1965), de Jean Luc Godard “Às vezes, a realidade é muito complexa pela transmissão oral, mas a lenda encarna isso em uma forma que permite que isto se espalhe no mundo inteiro”. Essa lenda bem pode ser fruto da conexão entre poesia e cinema!

Referências

ALPHAVILLE. Direção: Jean Luc Godard. 1965. DVD. 99 min. son. p&b, legendado.

AVELLAR, J. C. **O chão da palavra**: cinema e literatura no Brasil. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARTHES, R. **Elementos da semiologia**. São Paulo: Cultrix, 1996.

ENCICLOPÉDIA Delta Universal. Rio de Janeiro: Delta, 1982. v. 12, p. 6500-6505.

Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica / Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 1, n. 1, p. 188-191, jul. / dez. 2013.

PEREIRA, C. **Fragmentos instantâneos**: um estudo do mecanismo cinematográfico bergsoniano na pintura Nu descendo uma escada de Marcel Duchamp. Uberlândia, 2012. 131 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica / Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 1, n. 1, p. 188-191, jul. / dez. 2013.

ASSIS, Cássia Lobão; NASCIMENTO, Robéria; FECHINE, Ingrid. **Tecendo os fios de saberes convergentes**: escrita, educação e memória. Campina Grande: EDUEPB, 2013. ISBN 978-85-7879-150-6

MUNDO CONTEMPORÂNEO COMPLEXO EXIGE CONHECIMENTOS DINÂMICOS E INTERDEPENDENTES

Francis Musa Boakari

Minicurrículo

Graduação em Ciências Sociais / Sociologia, *University of Iowa*, Estados Unidos da América. Graduação em Estudos Religiosos, *University of Ibadan*, EUA. Mestrado em Psicologia da Educação, *University of Iowa*, EUA. Doutorado em Sociologia da Educação, *University of Iowa*, EUA. Pós-doutorado na área da Educação para a Diversidade, *Auburn University*, Auburn, Alabama, EUA. Foi Professor Adjunto do Departamento de Ciências Sociais (DCS), Área de Sociologia, Centro de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal do Piauí. Entre 2002 e 2008, atuou no *Interdisciplinary Ph. D. Program International Education & Entrepreneurship Concentration, University of the Incarnate Word*, San Antonio, Texas, EUA. Em 2009, retorna à UFPI, reconcurado como professor Adjunto do Departamento de Fundamentos da Educação, atuando nos Cursos de Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Educação. Possui experiência na área de Sociologia da Educação, trabalhando principalmente com os seguintes temas: cultura-história africana; afrodescendência e educação, as diásporas; ações afirmativas; globalização; assistência internacional.
e-mail: musabuakei@yahoo.com

Hoje, mais que do que antes, as realidades de um mundo globalizado se concretizam localmente em termos de ênfase no cotidiano da vida humana. O mundo pode ser global, mas é o local que sustenta tudo. São estes mesmos fatores do local que servem de pontos de partida e portos de chegada para tudo o que as pessoas ainda fazem, assinalando valores de toda natureza aos fenômenos envolvidos. Do local, se interage com o global a fim de ser realimentado para nutrir as realidades locais cotidianas com o novo-velho, o novo que se fundamenta naquele que era e continua sendo porque seus significados ainda são julgados relevantes. Há necessidade permanente de ligar e religar, e porque não desligar também as duas realidades uma vez que elas são complexas, interdependentes e em fluxo constante? Para responder a tal responsabilidade da maneira mais eficaz como ser humano, profissional e sujeito social contextualizado, o indivíduo tem que estar instrumentalizado; precisa ser competente no domínio dos recursos básicos exigidos; ler o mundo com eficiência e se comunicar com ele por meio de linguagens contextuais.

Em “Tecendo os fios de saberes convergentes: escrita, educação e memória”, as autoras fornecem observações importantes sobre a problemática. Fazem isto em textos com ideias e posicionamentos ligados de modo umbilical. Conseguem mostrar sua competência como cientistas capazes de tratar questões complexas de maneira interdependente evidenciando que discussões em torno das categorias de suas pesquisas podem ser intermináveis, mas podem ser abordadas compreensivamente porque não há respostas conclusivas, mas indagações que nutrem aproximações com realidades contextualizadas, embora fluidas. Desta maneira, argumentam e tentam ensinar que o mundo atual abriga complexidade cuja compreensão é necessária a fim de humanizá-lo tanto quanto possível. Utilizar bem os instrumentos da comunicabilidade humana é essencial. Para tanto, é possível e aconselhável adquirir certas competências, atitudes e comportamentos. Vivências da atualidade enraizadas em práticas do passado podem servir de aliadas no saber-fazer e criar-realizar que estão em voga nos dias de hoje. Isto é, empregar bens sociais de outras épocas para enriquecer o existente rumo ao advir do novo que liga o passado ao presente.

No primeiro capítulo do livro, Cássia Lobão Assis argumenta que profissionais relevantemente educados (ou são eles formados / treinados?), em particular, no tratamento para com a palavra e as palavras nas formas escritas, podem servir de elos imprescindíveis para informar as pessoas sobre a necessidade de humanizar as sociedades humanas e educar em relação ao seu encaminhamento mais profícuo. O capítulo *Uma tessitura do cotidiano...* apresenta, explica e problematiza fenômenos, como escrita, letramento, psicolinguística, sociolinguística, mitos da escrita, concepções da linguagem, não neutralidade e historicidade das linguagens, “formação” de jornalistas, objetividade na produção jornalística e outros elementos semelhantes, aproveitando as contribuições de autores estrangeiros e nacionais como Foucault, Morrison, Vgotsky, Chartier, Soares, Gardner, Bakhtin, Bourdieu, Geraldi, Kock, Kuhn, Derrida, Ferreira e Pinto.

Com o suporte desses teóricos, Cássia Lobão Assis consegue transmitir lições vitais sobre escrita, historiografia e alguns dos desafios que a escrita apresenta para a pessoa consciente e crítica. As relações entre escrita (como resultado de uma alfabetização exitosa) e letramento (como leitura da realidade) constituem um dos pontos-chave tratados. A autora também provoca reflexões críticas sobre a linguística e estimula questionamentos instigantes que elucidam os desafios na preparação de jornalistas relevantes para um mundo fluido “[...] tendo em vista a pluralidade dos sujeitos envolvidos, [e] [...] novos espaços de circulação da materialidade jornalística [...] na ambiência cultural contemporânea” (ASSIS, 2013, p. 56). Tudo em nome de uma vocação social e

responsabilidade ética do jornalista (e outros profissionais) que precisa dialogar, cada vez mais, com pessoas de universos diferentes.

A segunda autora, Robéria Nascimento, desempenha seu papel no “cotidiano docente” de apresentar-explicar-dialogar-orientar, com lucidez, questões no tocante à educação que “[...] implica reconhecermos a impossibilidade de homogeneizar os sentidos do campo educacional como se os diversos modos de aprender fossem vinculados apenas ao ambiente escolar” (2013, p. 61). Concentra-se na educação escolar, mas, em nenhum momento, deixa por menos outras formas de entender e desenvolver esta prática sempre vital em qualquer sociedade. Discute argumentos e oferece explicações didáticas sobre o lugar “[...] de uma educação para além da escola, capaz de produzir uma democracia cognitiva, norteadas por atitudes essenciais que, no nosso entender, formatam a metacognição humana: o aprender a aprender e o reaprender a pensar” (NASCIMENTO, 2013, p. 62).

Robéria Nascimento lança mão do marco teórico moriniano (Edgar Morin) para argumentar em favor de projetos de educação emancipatória, a educação freiriana para a liberdade; práticas transdisciplinares em favor de pensamentos multidimensionados porque não há “puras certezas” ou “certezas puras” (p. 68). As concepções kuhnianas (Thomas Kuhn) e morinianas de paradigma científico abrem caminhos para fazer ciência como atividade humana em que pessoas não cansam de incorporar uma diversidade de conhecimentos e saberes multifacetados das realidades em movimento cujos sujeitos também possuem dinamicidade inesgotável, muitas vezes, com espíritos aventureiros em nome de um projeto educacional. Não é somente “formar” a pessoa, mas é preciso responder com consciência à pergunta – Que tipo de ser humano nossa educação vai ajudar “formar”, educar, treinar, produzir e integralizar? Uma resposta baseada em leituras de uma ciência clássica, excludente, determinista e positivista não satisfaz os anseios destacados. É urgente adotar perspectivas que evoquem pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade numa “sociedade aprendente” (p. 90).

Todos os espaços são lugares onde as pessoas podem atuar como agentes educacionais, uma vez que a educação é processo em aberto, um produto em construção continuamente contextualizada. A autora, em *Fios e tramas de sentidos na tessitura de uma educação transdisciplinar*, aponta Gaston Bachelard como responsável por um dos primeiros passos para a transdisciplinaridade, perspectiva paradigmática para os tempos de complexidades reconhecidas como privilégios educativos; reinventar novos modos de sentir, agir, pensar, se expressar, ser e estar com outras pessoas.

O desenvolvimento e aplicação de várias competências sociais em contextos mais apropriados continuam como desafios. Profissionais do campo da educação precisam desenvolver a consciência de que a instituição formadora funciona em prol do profissional professor; e é este que se desenvolve para se tornar educador. A pesquisadora apresenta explicações e justificativas da necessidade da escola não só ensinar conhecimentos acumulados, mas apoiar a construção de disposições para continuar aprendendo a aprender.

O capítulo de Ingrid Fechine, *Escritura da renda renascença: memória de rendeiras, brasão do saber-fazer* (2013, p. 105-139), apresenta poesias próprias para introduzir-discutir a problemática das ligações entre memória, práticas socioculturais e educação como atividade que trata de saberes e fazeres. Como estratégia para uma didática eficaz, a docente-pesquisadora da área de comunicação social desenvolve a discussão, usando tópicos: tecendo os primeiros fios (p. 105); entrelaços de conhecimentos (p. 108); ensinar e aprender o saber-fazer das rendeiras (p. 115); ensino, capacitação e prática de vida (p. 123); novas formas de render: tradição e modernidade (p. 130); e tecendo algumas considerações” (p. 134). Através das categorias destes elementos, Fechine evidencia que a renda do estilo em questão registra experiências, histórias, realidades, demarca territórios e desmancha fronteiras de espaço e tempo; divisórias entre culturas e povos que são reunidos no saber-fazer com fins identitários e econômicos; comprovação do entrelaçamento produtivo de conhecimentos, de saberes novos e renovadores; registro de identidades formadas e em construção como projetos coletivos e individuais; resgates em busca de ressignificações; a educação não sendo mais como poupança, mas como atividades de desconstruções, reconstruções e ligações entre diversos saberes. Uma ecologia de saberes está em falta e para ajudar repensar o conceito do saber, a cultura adquirida tem que estar em sintonia com a das vivências do glocal (global e local). Neste empreendimento contemporâneo, a tradição nas suas formas diferentes precisa ser aproveitada e reaproveitada com criatividade usando inteligências individual e coletiva.

Memórias, histórias, identidades, culturas, tradições e cotidianidades de um grupo são fontes de informações do período atual e do passado. Ligar e religar tais elementos para viabilizar a leitura das realidades em nome de uma humanidade mais bem informada é dever cidadão. Das rendeiras participantes das pesquisas em questão, a professora indica 10 saberes para o saber-fazer renda renascença. São eles: gosto, vontade, inteligência, interesse, criatividade, curiosidade, concentração, paciência, habilidade e dom. Hoje, as

condições que motivam as rendeiras são idênticas às pessoas da academia e de profissões liberais? Características como a humildade científica, disposição para enfrentar desafios novos no campo cognitivo e sucesso em tratar participantes da pesquisa social como pesquisadores também fazem parte destes fatores?

Para discentes e docentes das áreas de comunicação social, pesquisa científica, alfabetização e letramento, epistemologias, estudos culturais, fundamentos pedagógicos, métodos e técnicas da educação escolar e dos movimentos sociais, há muito que aprender em “Tecendo os fios de saberes convergentes: escrita, educação e memória”. Além de disponibilizar informações de cunho científico, a coletânea também problematiza questões acadêmicas e demonstra que o mundo contemporâneo é desafiador, mas repleto de oportunidades para aprender individual e coletivamente do presente, passado e futuro como realidades diversas e interconectadas, complexas e explicáveis.

MACÊDO, Maria de Fátima Uchôa de Castro. **Internet e leitura**. Teresina: EDUFPI, 2013. 144p.

NOTÍCIAS DO OUTRO MUNDO

Guiomar de Oliveira Passos

Minicurrículo

Graduação em Serviço Social e Mestrado em Educação, Universidade Federal do Piauí. Doutorado em Sociologia, Universidade de Brasília. Atualmente é professora Associada da Universidade Federal do Piauí, atuando nos Programas de Pós-Graduação em Políticas Públicas (Mestrado e Doutorado). Tem experiência na área de educação, com ênfase em educação superior, atuando principalmente nos seguintes temas: sociologia da educação, sociologia política, *habitus*, Estado e implementação de política pública. Desenvolve pesquisas em educação, acesso ao ensino superior e representações sociais de escola de qualidade.
e-mail:guiomar@ufpi.edu.br

Temos hoje dois mundos: um que costumamos chamar de real, que é o das coisas conhecidas, tocadas, sentidas; e outro, o virtual, que nos atrai e assombra, que encanta e amedronta. São de espécies distintas; nem mesmo as categorias elementares do pensamento como tempo e espaço mantiveram-se incólumes, dando, mais uma vez, razão a Durkheim (1978) de que correspondem às estruturas mentais dos povos. E não há como negar. Em cada um desses mundos, há um tipo de estrutura mental. É sobre a convivência entre eles ou a vivência em cada um deles que nos fala Fátima Uchôa Macêdo.

A temática é abordada na universidade, melhor dizendo, na parte do mundo em que hábitos mentais não apenas são forjados como, velhos e novos, têm, secularmente, se enfrentado. A atenção se volta para a leitura, onde a convivência, se por um lado é imprescindível, já que o mundo virtual é essencialmente letrado, sendo inimaginável aí viver sem o domínio dos códigos linguísticos; por outro, encerra conflitos ou disputas entre os diferentes meios além de demandar outras formas de ensinar e aprender. “A leitura na internet”, diz a autora (p. 47), é

[...] entremeada de nuances que estabelecem e suscitam novos formatos de interação de como sobreviver na sociedade da informação ou sociedade da recomendação, emerge, ainda como chance de assimilação de conhecimentos recém-gerados, os quais determinam o enriquecimento do repertório cognitivo.

Com isso, a autora explicita a tensão entre os dois mundos, construindo “pontes” entre eles e, principalmente, trazendo à tona ferramentas e instrumentos que demandam. Para isso, se vale de arautos da inovação e do diálogo como Paulo Freire e Edgar Morin. Do primeiro, a ideia da leitura como meio de apreensão do mundo e de formação de seres sociais e históricos. Do segundo, as considerações sobre “a inteligência da complexidade e os saberes essenciais à educação do futuro” (p. 29). Com ambos, estabelecendo o caminho para abarcar as múltiplas facetas de uma relação que envolve desde o ambiente familiar até o escolar, sem esquecer os fatores psicológicos, pedagógicos e éticos.

Assim é que, em sua abordagem, Macêdo contempla tanto as condições oferecidas pelo mundo real para o desenvolvimento da leitura – hábitos domésticos de leitura, existência de biblioteca na escola básica, influências de pais, professores e amigos – quanto vivências no mundo virtual. Neste caso, horas utilizadas nas redes sociais, finalidades dos acessos e contribuições ou interferências deste na leitura e as experiências com a leitura — tipos, objetivos, práticas, sentimentos e satisfação. Os informantes são alunos de distintos cursos de licenciatura em três períodos letivos, evidenciando a transformação da sala de aula em laboratório de pesquisa o que torna efetiva a decantada indissociabilidade entre ensino e pesquisa e expõe a vocação da autora pela busca sistemática do saber.

Com isso, ela descortina os mundos reais e virtuais da leitura de jovens licenciandos, caracterizando-os, identificando os fatores intervenientes no processo de leitura e na formação dos leitores e as interfaces ou interferências do mundo virtual no real e vice-versa. Os consultados são, majoritariamente, do sexo feminino, como é característico do universo das licenciaturas; possuem até 30 anos; não trabalham, e alguns são beneficiados da assistência estudantil ou de atividades remuneradas na Universidade Federal do Piauí (UFPI) por meio de bolsas. Em sua maioria, provém de famílias em que os pais têm escolaridade fundamental ou média e as mães, média ou superior. Para eles, a leitura alavanca o desenvolvimento de nações e povos, possibilita a mobilidade social e “potencializa a atuação docente com vistas a um ensino de melhor qualidade” (p. 110), daí terem-na como fonte de conhecimento, fonte de informações, de lazer e prazer.

O hábito da leitura sofre a influência da família, que ainda tem autoridade inclusive sobre os conteúdos que alguns leem, mas, como é de se esperar para essa faixa etária, amigos e professores, mais estes do que aqueles, são ouvidos com maior frequência. Isso decorre, por um lado, das diferenças de gosto entre as gerações, estando amigos e professores mais próximos do que pais e mães, e, por outro, das diferenças escolares entre muitos e seus familiares.

Todos frequentam o mundo virtual, seja para buscar informações e complementar os conteúdos da sala de aula, seja para lazer. Este influencia suas leituras, mas compreendem que, como no mundo real, nem todos os conteúdos e espaços são úteis, em particular, para o processo de ensino-aprendizagem. Há os que, como as redes sociais, que favorecem o lazer, o entretenimento, em particular, a superação do isolamento e a formação de amizades e relacionamentos diversos. De qualquer modo, por razões práticas, fúteis ou simples prazer, “permanecem” nesse mundo mais tempo do que no outro, pois consideram que, sabendo escolher, nele encontram novos conhecimentos, ajuda para dificuldades na aprendizagem e oportunidade de troca de ideias e compartilhamento de informações.

O novo mundo, então, tem muito a dizer ao velho, em especial, quando este é a universidade e isso, diz a autora, requer a constituição de canais de comunicação ou, como ela mostra, construção de pontes e, principalmente, uma revolução nos modos de ser e agir de seus agentes privilegiados, os professores. Estes, conclui Macêdo, a partir de Paulo Freire, em sua tarefa de semear desejos, estimular projetos e estender horizontes, fazem da vivência do jovem no mundo velho um aprendizado para a vida, inclusive aquela que se desenrola no plano virtual.

É fácil, portanto, perceber a contribuição da obra. Ela informa, em particular, para nós professores sobre a existência de um mundo para além da nossa sala de aula para o qual acorrem nossos alunos para complementar conhecimentos e vivências que devem ser explorados tendo em vista as alterações desse nosso mundo, principalmente, das fronteiras do saber e dos horizontes da formação profissional.

Escutemos todos, pois, o que nos tem a dizer Fátima Uchôa Macedo sobre o mundo virtual, em particular sobre como este é vivido pelos jovens!

Referência

DURKHEIM, É. **As formas elementares de vida religiosa**. São Paulo: Abril Cultural, 1978. p. 205-245.

CARTA DE TERESINA
PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA
(PARFOR), 2013

Nos dias 5 e 6 de dezembro de 2013, no Cine Teatro da Universidade Federal do Piauí (UFPI), em Teresina – Piauí, ocorreu o I Encontro Norte Nordeste PARFOR: “O PARFOR e o compromisso com a redução das assimetrias regionais”, com a presença de representantes dos Estados Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima, Tocantins (região Norte); Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte (região Nordeste), além da presença do Mato Grosso (região Centro-Oeste), e de representação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Brasília – DF. Como o **Quadro 2** sintetiza, são 15 Unidades Federativas mais o Distrito Federal e o total de 46 instituições.

Como resultado das apresentações, dos intensos debates e considerando a realidade das regiões Norte e Nordeste e o atual momento de desenvolvimento das ações no âmbito do PARFOR, elaborou-se a CARTA DE TERESINA, documento de caráter reivindicatório a ser endereçado à CAPES e ao Ministério da Educação (MEC). Os signatários da CARTA DE TERESINA tomaram como referência a CARTA DE BRASÍLIA, tanto por seu nível de atualidade (2012) quanto pelo fato de a análise efetivada ter constatado a pertinência significativa de parte das proposições constantes no documento de Brasília, as quais, em parte, ainda aguardam as devidas respostas dos órgãos gestores do PARFOR.

A intenção do documento é identificar fragilidades e indicar proposições para possíveis correções, a fim de garantir o pleno sucesso das ações do PARFOR nas regiões Norte e Nordeste e quiçá de todo o país. O **Quadro 1** descreve as principais observações / proposições.

**Quadro 1 – Síntese das fragilidades / proposições / possíveis responsáveis, I
Encontro Norte Nordeste PARFOR, 2013**

	FRAGILIDADE	PROPOSIÇÃO	RESPONSABILIDADE
1	Impossibilidade de contratação de pessoal para apoio técnico-administrativo.	Instituir o pagamento de bolsas para pagamento do apoio técnico-administrativo no PARFOR (assegurar recurso e rubrica).	CAPES / instituições de ensino superior (IES)
2	Ausência de bolsas para estudantes de graduação das instituições a fim de participarem de atividades de ensino, pesquisa e extensão.	Conceder bolsas para professores-alunos por meio da CAPES para intervir junto aos Municípios para incentivar a concessão de bolsas com recurso do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), possibilidade já executada por alguns Municípios. Há também a chance de incluir alunos do PARFOR no Programa de Bolsa Permanência.	CAPES
3	Defasagem no valor da bolsa destinada ao pagamento de coordenadores do PARFOR.	Reajuste imediato da bolsa de coordenadores do PARFOR, segundo a realidade atual.	CAPES
4	Inexistência de financiamento para aquisição de materiais permanentes e equipamentos.	Rever e ampliar a política de financiamento para aquisição de materiais permanentes e em conformidade com o Projeto Pedagógico de Curso (PPC).	CAPES
5	Impossibilidade de uso de alguns polos da Universidade Aberta do Brasil (UAB) para oferta de cursos pelo PARFOR por estarem com pendências com a Diretoria de Educação a Distância (DED).	Regularizar e fortalecer os polos da UAB para viabilizar a oferta dos cursos do PARFOR via educação a distância.	Prefeituras / Governos Estaduais / CAPES

Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica / Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 1, n. 1, p. 200-206, jul. / dez. 2013.

6	Falta de compromisso de alguns Estados e Municípios quanto à obrigatoriedade e à valoração das contrapartidas comprometendo a articulação para as ações do PARFOR.	Promover e incentivar Estados e Municípios a efetivarem o compromisso de contrapartida na execução das ações do PARFOR.	Prefeituras / Governos Estaduais / Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente (FORPROF) / CAPES
7	Carência de oportunidades de produção, publicação e divulgação da produção acadêmica da comunidade do PARFOR: professores-alunos, professores formadores, orientadores, etc.	Criar, garantir e promover uma política de produção e divulgação científica para professores e alunos do PARFOR, mediante concessão de bolsas.	CAPES
8	Inexistência de recursos financeiros para custear despesas de deslocamento e alimentação dos alunos do PARFOR.	Criar formas de financiamento de bolsas de estudo como política de incentivo à formação docente, assegurando condições de acesso, permanência e conclusão com sucesso.	Prefeituras / Governos Estaduais / CAPES
9	Ausência de informações precisas e confiáveis fornecidas pelas secretarias municipais e estaduais quanto à demanda para os cursos, item essencial ao planejamento e à execução das atividades do PARFOR.	Estimular a criação de consolidação de sistema integrado de informações e de comunicações para diálogo de medidas em tramitação e de soluções definidas entre os órgãos partícipes do PARFOR nas diferentes instâncias.	Unidades do PARFOR / CAPES
10	Defasagem nos valores de bolsas dos professores formadores	Reajuste imediato do valor da bolsa do professor formador.	CAPES

11	Infraestrutura deficitária na maioria dos Municípios para o funcionamento dos cursos superiores, tais como biblioteca, salas adequadas, laboratórios de informática, laboratórios específicos, entre outros.	Exclusão dos cursos em todos os Municípios que não atenderem um patamar mínimo de infraestrutura para o funcionamento dos cursos de graduação ofertados pelo PARFOR, concomitantemente, assegurar recursos financeiros para adequação e aquisição de equipamentos, acervos etc. capazes de garantir o bom funcionamento dos cursos.	Prefeituras / Governos Estaduais / CAPES
12	Carência de oportunidades de produção, publicação e divulgação da produção acadêmica dos professores-alunos do PARFOR.	Criar, garantir e promover uma política de produção e divulgação científica para professores e alunos do PARFOR.	CAPES / IES
13	Ausência de critérios específicos de avaliação externa para os cursos do PARFOR.	Efetivação da avaliação dos cursos do PARFOR em formato diferenciado do modelo existente (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes, Enade), em consonância com a concepção do programa.	CAPES / Ministério da Educação (MEC)
14	Inexistência de ações efetivas para enfrentamento das assimetrias regionais.	Estabelecimento de valor de custeio diferenciado para o financiamento de políticas públicas para a educação na Amazônia. Considerando o Artigo 3º inciso III da Constituição Brasileira, que estabelece a redução das desigualdades sociais e regionais. Para o devido atendimento ao preceito constitucional, solicitamos a implementação do custo amazônico, com adicional de 25% aos valores repassados pela CAPES, a fim de assegurar pagamentos de passagens, diárias aos professores formadores que precisam se deslocar na região amazônica, considerando as especificidades geográficas e humanas e as dificuldades de comunicação e circulação na região.	CAPES

15	Descompasso entre o tempo de publicação dos editais e o tempo hábil para permitir a mobilização dos docentes em formação do PARFOR	Publicação de Editais que contemplem o PARFOR com cronograma definido; distância entre as datas da publicação; tempo para contactar os alunos – durante o período do curso.	CAPES
16	Falta de políticas que possibilitem a expansão dos cursos de pós-graduação stricto sensu (Mestrado) nas regiões Norte e Nordeste.	Criação de um programa de mestrado, acadêmico ou profissional, com foco na pesquisa na docência da Educação Básica e suas particularidades. O mestrado poderá ser estruturado em rede pelas instituições que atuam no âmbito do PARFOR.	MEC / CAPES / IES
17	Desencontro de informações quanto ao Educacenso.	Atualização sistemática e socialização dos dados do Educacenso.	MEC / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)
18	Falta de diálogo entre o Ministério da Educação (MEC) e os fóruns permanentes de apoio à formação docente nos Estados.	Estreitamento da comunicação dialógica entre o MEC e os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente.	MEC / CAPES FORPROF
19	Indefinição em torno da certificação dos cursos de 2ª Licenciatura e Formação Pedagógica do PARFOR.	Especificação do tipo de certificação a ser atribuída aos alunos dos cursos de 2ª Licenciatura e Formação Pedagógica do PARFOR por parte do MEC.	MEC / CAPES / IES

Quadro 2 – Relação de Estados / Distrito Federal e instituições participantes (públicas e / ou privadas) do I Encontro Norte Nordeste PARFOR

Estados / DF	INSTITUIÇÃO	SIGLA
AC	Universidade Federal do Acre	UFAC
AM	Universidade do Estado do Amazonas	UEA
	Universidade Federal do Amazonas	UFAM
	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas	IFAM
AP	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá	IFAP
BA	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	UFRB
	Universidade Estadual de Feira de Santana	UEFS
	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	UESB
CE	Universidade Estadual do Ceará	UECE
	Universidade Vale do Acaraú	UVA
	Universidade Federal do Ceará	UFC
	Universidade Regional do Cariri	URCA
DF	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior	CAPES
MA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão	IFMA
	Secretaria de Educação e Cultura	SEDUC / MA
	Universidade Estadual do Maranhão	UEMA
	Universidade Federal do Maranhão	UFMA
MT	Universidade Federal de Mato Grosso	UFMT

PA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará	IFPA
	Secretaria de Estado de Educação do Pará	SEDUC / PA
	Universidade Federal do Pará	UFPA
	Universidade do Estado do Pará	UEPA
	Universidade Federal Rural da Amazônia	UFRA
	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará	UNIFESSPA
PB	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba	IFPB
	Universidade Estadual da Paraíba	UEPB
	Secretaria de Estado de Educação da Paraíba	SEDUC / PB
	Universidade Federal de Campina Grande	UFCG
UFPE	Universidade de Pernambuco	UPE
	Secretaria de Educação de Pernambuco	SEDUC / PE
	Universidade Federal de Pernambuco	UFPE
	Universidade Federal Rural de Pernambuco	UFRPE
	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco	IFPE
PI	Universidade Federal do Piauí	UFPI
	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí	IFPI
	Universidade Estadual do Piauí	UESPI
	Secretaria de Estado de Educação do Piauí	SEDUC / PI
RN	Universidade Federal Rural do Semiárido	UFERSA
	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte	UERN
	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte	IFRN
	Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy	IFESP
	Secretaria de Estado de Educação e Cultura do Rio Grande do Norte	SEDUC / RN
RO	Universidade Federal de Rondônia	UNIR

RR	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima	IFRR
	Universidade Estadual de Roraima	UERR
TO	Universidade Federal do Tocantins	UFT

EQUIPE DE SISTEMATIZAÇÃO E REDAÇÃO

Janae Gonçalves

Ocimar Marcelo Souza de Carvalho

Antônia Zelina Negrão

Maria da Glória Duarte Ferro

Maria das Graças Targino

Ruth Helena Cristo *Almeida*

Gláucia de Nazaré Baia e Silva

Janete Paranhos

Teresina (PI), 6 de dezembro de 2013.